

福建省教育考试院  
厦门大学考试研究中心 | 主办

# 教育与考试

Education and Examinations

教育与考试

[越]丁克顺：越南儒学科举及其对越南文化与教育的贡献  
黄真金：从电影《高考 1977》看教育公平之内涵  
张亚群：中国近代私立大学招生考试的发展规律与历史启示  
张文兵等：地方应用型高校学生内驱力激发策略研究  
吴洪成 王培培：试论重庆书院的近代改制

## 教育与考试（双月刊）

2017年第1期（2006年创刊，总第61期）

主管单位：福建省教育厅  
主办单位：福建省教育考试院  
厦门大学考试研究中心  
主编：陈明庆  
出版单位：教育与考试杂志社  
出版日期：2017年1月28日  
地址：福州市北环中路59号  
邮政编码：350003  
电子邮箱：jyks1984@163.com  
联系电话：0591-86215651  
印刷单位：福建省人民政府办公厅文印中心  
邮发代号：34-87  
发行范围：国内发行  
国际标准刊号：ISSN1673-7865  
国内统一刊号：CN35-1290/G4  
定价：8.00元



二〇一七  
第一期

2017.1



## 福建省教育考试院首次开展 高考数据分析与评价工作

2016年是福建省恢复使用高考国家卷的第一年，省教育厅厅长黄红武十分重视高考数据分析与评价工作，先后两次到省教育考试院进行专题调研，明确要求对全省全样本高考数据进行精准分析，为各设区市进一步改进学校教学，提升教育质量提出意见和建议，为各级教育行政部门科学决策提供服务，推进我省基础教育教学改革，促进学生健康发展。



福建省教育厅黄红武厅长到  
省教育考试院指导高考评价工作

为了做好高考学科评价工作，省教育考试院专门成立了福建省教育考试研究中心，从省内高校、各级教研部门、普通高中精选了40多位专家，组建语文、数学、英语等9个学科专家组，开展2016年高考学科评价工作。组织专家们深入高考评卷点了解、掌握各学科考生答卷情况，召开5次专题研讨会，对高考各学科评价报告模型和内容不断进行完善，并两次召开由部分设区市教育行政分管副局长和设区市教研部门负责人以及中

学校长参加的专题征求意见会，多次与基层教研部门、中学教师进行沟通交流。

2016年福建省普通高考文科、理科评价报告以本年度参加高考的文史、理工类考生的考试数据为基础，全面深入分析我省各设区市考生的总体考试情况与各学科每道试题的答题情况，并提出针对性教与学的改进建议。主要由四个部分构成：（一）总体评价，包括考试总体情况和试卷特点；（二）实测数据分析，包括基本情况、全省分数段分布、区域考试结果、各设区市各类学校平均分比较、分卷统计以及区域目标考查统计等；（三）逐题分析，包括各题实测情况和答题分析；（四）主要问题与教研教学改进建议。



福建省教育考试院多次召开  
高考评价学科专家研讨会

2016年底完成了9个学科高考评价报告数据分析与编写校对工作，2017年初《2016年福建省普通高考文科（理科）评价报告》已由福建省教育出版社出版，并发行至普通高中学校、教研机构，社会反映很好。今年省教育考试院将继续开展这项工作。

## 2017年全国硕士研究生招生考试顺利举行

2016年12月24日至25日，2017年福建省硕士研究生招生考试顺利举行。2017年我省硕士研究生报名参加考试总人数37804人，比2016年增加9184人，增幅32.1%。其中：参加全国统考27543人、单独考试8人、参加管理类联考8173人、参加法律硕士联考2080人。全省共设立10个考区（9个设区市与厦门大学）、41个考点、1270个考场，抽调了3000多名监考及工作人员。在闽15个招生单位共接受全国考生报名42416人，比2016年增加9291人，增幅21.9%。

11月23日，福建省各联席会议成员单位相关部门负责同志及各设区市的有关同志分别在福建分会场参加了教育部召开了2017年全国硕士研究生招生考试安全工作视频会议，听取了林蕙青副部长对考试安全工作进行了全面部署。12月14日下午，省教育厅在福州召开考试安全工作会议，全面部署我省2017年硕士研究生招生考试安全工作。省委教育工委书记、省教育厅党组成员王建南出席会议并讲话。省教育考试院院长陈明庆主持会议。各设区市教育局分管领导，厦门大学分管研究生招生考试的副校长，省教育考试院分管领导和有关处室负责人参加会议。



省委教育工委书记、省教育厅  
党组成员王建南部署研究生  
招生考试安全工作



省委教育工委书记、省教育厅党组成员  
王建南在福建教育招生考试指挥中心  
巡查指导研究生考试工作

王建南强调，要强化组织领导，严格落实考试安全责任；强化协同配合，抓好考试环境综合治理；强化关键环节，确保试卷试题绝对安全；强化监督检查，及时排查问题堵塞漏洞；强化责任追究，严肃招生考试工作纪律，确保2017年我省研究生招生考试安全、规范、有序。会上，王建南副书记代表省教育厅与各设区市教育局分管领导、厦门大学分管副校长分别签订了2017年硕士研究生招生考试安全责任书。

# 教育与考试

*Jiaoyu yu Kaoshi*

(双月刊)

## 编辑委员会

总 顾 问 潘懋元

学术顾问 刘海峰 杨学为 钟秉林 谈松华 瞿振元

主 任 黄红武

委 员 丁 毅 王夏州 田建荣 刘清华 李立峰

李 兵 李俊玮 吴根洲 余剑锋 张亚群

陈明庆 陈 峰 陈兴德 罗立祝 郑若玲

柏定国 覃红霞

主 编 陈明庆

副 主 编 郑若玲 罗立祝

主管 福建省教育厅

主办 福建省教育考试院  
厦门大学考试研究中心

# 目 录

2017年第1期  
(总第61期)

EDUCATION  
AND EXAMINATIONS

国际标准刊号:

ISSN 1673-7865

国内统一刊号:

CN35-1290/G4

2017

主 编:陈明庆  
副 主 编:郑若玲  
罗立祝  
责任编辑:王伟宜  
郑 芳  
英文编辑:王伟宜

## 高考四十年 ——栏目主持:郑若玲

- 从电影《高考 1977》看教育公平之内涵 ..... 黄真金 5  
“文革”期间高考的废除及其危害 ..... 邓徽达 9  
台湾高校多元入学制度的成就与不足 ..... 李 慧 14  
英国高考 A-Level 证书等级体系的构建与启示 ..... 张飞彦 21

## 考试理论与实践 ——栏目主持:张亚群

- 中国近代私立大学招生考试的发展规律与历史启示  
..... 张亚群 28  
国家教师资格考试制度存在的问题与对策  
——基于以生为本的视角 ..... 杨焕芝 王伟宜 36  
上海市中考提前招生政策的教育影响研究 ..... 吴珠玉 41

## 科举学从谈 ——栏目主持:刘海峰

- 越南儒学科举及其对越南文化与教育的贡献 ..... [越]丁克顺 46  
福建泉州古代科举繁荣的表现及原因剖析 ..... 黄明光 50  
第十四届科举制与科举学国际学术研讨会综述 ..... 蔡正道 56



## 高等教育研究 ——栏目主持:章红霞

地方应用型高校学生内驱力激发策略研究

..... 张文兵 余国江 孙芹英 61

“五位一体”教学评估制度对高校办学自主权的影响探析

..... 李端森 滕曼曼 65

从入学机会看阶层固化的破解之道 ..... 石 慧 70

## 教育史研究 ——栏目主持:陈兴德

试论重庆书院的近代改制 ..... 吴洪成 王培培 75

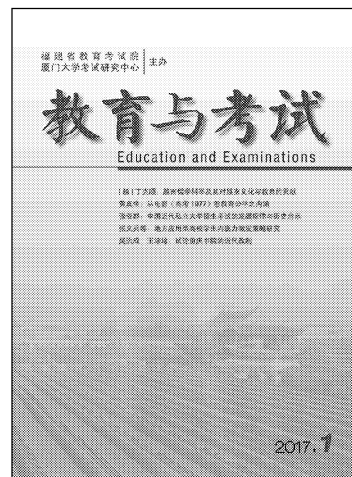
书院建筑文字的“无声讲学”:以明清西南地区为例

..... 王胜军 蔡 丹 83

首届中华书院教育发展论坛暨第三届中国书院学会年会综述

..... 戴美玲 90

《教育与考试》2016年总目录 ..... 96



封面图片:福州贡院,1911年摄

编辑出版:《教育与考试》杂志社

地 址:福州市北环中路59号

邮 编:350003

电 话:0591-86215651

传 真:0591-86215825

E-mail: jyks1984@163.com

声明:本刊许可中国学术期刊电子杂志社、万方数据知识平台和超星数字图书馆在其网站及其系列数据库产品中,以数字化方式复制、汇编、发行、信息网络传播本刊全文,其著作权使用费与本刊稿酬一并支付。作者向本刊提交文章发表的行为即视为同意本刊上述声明。

# EDUCATION AND EXAMINATIONS

## NO.1 JAN 2017 (Serial NO.61)

---

### CONTENTS

1. The Connotation of Educational Equity from the View of the Film “ College Entrance Examination in1977” ..... Huang Zhenjin 5
2. The Abortion of College Entrance Examination in China during the “Cultural Revolution” Period and Its Damage ..... Deng Weida 9
3. Achievements and Deficiencies of Multiple-Channel Entrance Policy for University in Taiwan ..... Li Hui Shoukat Iqbal Khattak 14
4. Construction of A-Level Certification System of British College Entrance Examination and Its Enlightenment ..... Zhang Feiyan 21
5. The Characteristics of Private University’s Entrance Examination System in Modern China and Its Enlightenment ..... Zhang Yaqun 28
6. Problems of National Teachers’ Qualification Examination and the Countermeasures Based on the Perspective of Students ..... Yang Huanzhi Wang Weiyi 36
7. The Influences of Early-decision Policy of Shanghai Senior High School’s Entrance Examination ..... Wu Zhuyu 41
8. The Imperial Examination in Vietnam and Its Contribution to the Culture and Education of Vietnam ..... [Vietnam] Ding Keshun 46
9. The Performance of the Prosperity of Ancient Imperial Examination in Quanzhou, Fujian and Its Reasons ..... Huang Mingguang 50
10. A Summary of the Fourteenth International Symposium on the Imperial Examination System and the Study of Imperial Examination ..... Cai Zhengdao 56
11. Research on Student’s Internal Driving Force of Local Application-oriented University ..... Zhang Wenbing Yu Guojiang Sun Qinying 61
12. Effects of “Five in One” Teaching Evaluation System on University Autonomy ..... Li Duanmiao Teng Manman 65
13. The Solution of Class Solidification from the Perspective of Entrance Opportunity ..... Shi Hui 70
14. The Modern Reform of Chongqing Academy ..... Wu Hongcheng Wand Peipei 75
15. “Silent Lecture” on Words of Academy Architecture: Case Study of Southwest China in the Ming and Qing Dynasties ..... Wang Shengjun Cai Dan 83
16. A Summary of First Educational Development Forum of China’s Academy and the Third Annual Meeting of China’s Academy Institute ..... Dai Meiling 90
17. General List of EDUCATION AND EXAMINATIONS in 2016 ..... 96

● 高考四十年——郑若玲主持

## 从电影《高考1977》看教育公平之内涵\*

黄真金

**摘要:**电影《高考1977》以十年“文革”后恢复高考的历史事实为题材,围绕能否接受高等教育、改变人生的矛盾,讲述了一群知识青年冲破困难参加高考的特殊经历。影片以影像的方式诠释“公平是教育之圭臬”这一主题,从不同层面揭示了教育公平的深刻内涵:教育公平的首要条件是社会公民皆有接受教育、获得知识的权利;其核心是人人均有获得高等教育入学机会的可能;而尊重高等教育资源分布不均的历史与现实,选择对全体公民而言相对公平的获得高等教育入学机会制度,则是保证教育公平的实施要领。

**关键词:**《高考1977》;教育公平;内涵

“中国是考试制度的发源地,不仅是一个考试古国,而且是一个考试大国,高考在中国教育和整个社会中占有非常重要的地位。”<sup>[1]</sup>“1952年,新中国建立了统一高考制度,由于历史与政治的原因,高考制度从一开始即身兼为高校选拔合格新生和选拔后备干部的双重任务。”<sup>[2]</sup>严格地说,高考在相当长时期内,不仅是高等教育入学考试制度,而且是国家选拔与储备人才的重要社会制度,高考具有促进教育改革、提升社会文化、稳定政治秩序、促进社会流动等多项社会功能。<sup>[3]</sup>这一制度在“文革”时期惨遭破坏,1966年6月18日,《人民日报》全文发表了中共中央、国务院发出《关于改革高等学校招生考试办法的通知》,并指出:“高等学校招生考试的办法,没有跳出资产阶级考试制度的框框,不利于贯彻执行党中央和毛主席提出的教育方针,不利于更多地吸收工农兵革命青年进入高等学校……为使高等学校和高中有足

够的时间彻底搞好文化革命,使实行新的招生办法有充分的时间做好一切准备,中共中央和国务院决定:1966年高等学校招收新生的工作推迟半年进行”。此后十年,高考制度搁废。1977年8月13日——9月25日,全国高等学校招生工作会议在北京召开,会议决定改变文化大革命期间高校招生的办法,10月12日,国务院批转教育部《关于一九七七年高等学校招生工作的意见》,决定从本年起,高等学校招生采取自愿报名、统一考试、择优录取的办法,恢复“文化大革命”中被废弃的高考制度。这一决定,成为鼓励学生努力学习、提高教育质量的有效措施,广大群众也热烈响应。据统计,当年全国约有570万青年参加高等学校招生考试,各大专院校从中择优录取了273000名学生。

电影《高考1977》叙述了中国教育史上一个特殊的年份——1977年的中国教育故事:在“文化革命”

---

作者简介:黄真金,女,厦门大学教育研究院博士生,贵州师范大学副教授、硕士生导师,主要研究方向为教育学(厦门361005)

\*基金项目:本文为全国教育科学“十二五”规划教育部重点课题“三十年语文高考与高中语文教育之互动关系研究”(项目编号:DHA130265)的研究成果。



时代,全国统一高考被废止,各地教学秩序混乱,“阶级斗争”“闹革命”是当时我们这个国家社会生活的主要内容,知识青年“上山下乡”“到祖国最艰苦的地方去”是这个时代年轻人的主流生活方式。一群生活在黑龙江某农场三分场的北京、上海知青,日复一日地在艰苦的农业劳作中耗度着他们的青春,他们不知晓自己的未来,也没有权利选择自己的人生与命运,此时,“文革”即将结束,随着高考政策的重大变化,他们的命运也将发生巨大的变化,围绕知青们如何争取参加高考的权利、上大学的机会改变个人命运的故事,唤起了一代人对“恢复高考”这一历史事件的集体记忆,引发了公众对中国教育历史与现实的深刻反思。

作为教育研究领域的核心命题,公平乃教育之圭臬,教育公平是教育发展追求的重要目标,是社会公平的重要内容<sup>[4]</sup>。本文认为,探讨教育公平,前提条件是认可社会公民需要接受教育、获取知识。《高考1977》聚焦“高考”事件,透过对“考试公平”的叙述,从不同层面诠释了教育公平的深刻内涵。

### 一、人人享有接受教育的权利是教育公平的起点

有人认为,作为现代公民的基本政治权利,教育公平首先意味着在一个主权国家内部,凡具有同等公民资格的人包括青少年学生,不因为他们的性别、种族、地域、健康状况或家庭背景等因素的不同而在教育上受到不同对待,反对形形色色的教育排斥和教育歧视。<sup>[5]</sup>教育公平的首要条件是“接受教育是现代公民的基本权利”。然而,在“文革”这个特殊的时期,公民“接受教育”的权利完全扭曲。影片对“教育公平”的第一层诘问,是从“接受教育的权利”开始的。“文革”中的“接受教育”是一个充满悖论色彩的历史现象:一方面,“把教育权利从资产阶级手中夺过来,让无产阶级工人、农民、革命军人拥有接受教育、尤其是“高等教育的机会”的思想和行为,看似让更多的民众享有接受教育的权力;另一方面,在各类“夺权”运动中,“智育”被贬低,知识被“毒草”化,知识分子受质疑,处于最该接受教育年龄段的青年人前往农村接受“劳动教育”,不少“被专政”的对象及他们的子女、亲属失去了接受教育的权利与机

会——事实上,由于课程删减、学制缩短、教学秩序混乱等原因,有机会接受教育的人群所接受的教育也已大打折扣,所以,无论是否是“专政对象”,民众“接受教育权利”都是名不符实。影片中的陈甫德其实就是一名普通的中学教师,“文革”中被打成“历史反革命”,他信奉“知识乃人之应该有,人须臾不可以离开知识,若无知识,人和禽、和兽还有什么两样呢?”拥有知识是人这种动物与禽兽相别的重要标志,而人类拥有知识的最重要途径无疑接受教育,遗憾的是,在整个国家教育事业饱受摧残的历史条件下,他的女儿,他的学生,中国无数的青年人,都无法享有接受教育的权利。“群众推荐”的制度,是把一切“牛鬼蛇神”排斥在外的,教育工作者的后代,失去最基本的接受教育的权利,这是怎样的教育不公啊!不但不能接受教育,就连亲近知识的道路也被严重阻隔,即便恢复高考的消息传遍全国,年轻人也无学可上、无书可读,“受教育”权利从何谈起?向阳中学革委会贴在学校图书馆书架上的封条,封掉的不是书籍,而是知识,这一纸薄薄的封条,阻隔了普通人与知识亲近的通途。影片中的小根宝哭诉:“我考不上,我肯定考不上,我的包白扛了,为什么好事总轮不上我!”——小根宝本来希望参加“扛包比赛”,可以使之获得脱离严酷生活环境的机会,没想到上大学的规则却忽然发生遽变,改成恢复高考了。他哭诉自己“考不上”的原因:“来不及了,不是我不努力,我上五年级的时候,他们就告诉我不用上了,要去闹革命,上到初中的时候,他们又说复课闹革命,他们总在革命,从来都没有好好地教过我,从来都没有!”五年级的孩子,大约十一二岁,处于这个年龄阶段的“小根宝们”,并不知道自己作为现代公民本该拥有的接受教育的权力,也不知道他们整天闹着的“革命”的实质,在“战天斗地”“送子务农”大时代,他们离开了本该回荡着朗朗书声的校园,在懵懵懂懂间,“从来没有人好好地教过”的他们,就荒芜了童年、少年与青年,是谁,剥夺了他们接受教育的权利?又将如何偿还他们被耽搁、被误导的人生?……“小根宝们”的悲剧,是生长在那个时代人的悲哀,更是整个国家和民族的殇痛。因此,影片揭示教育公平内涵的第一要义,就是人人享有接受教育的基本权利。

## 二、高等教育入学机会公平是保障教育公平的核心

《世界人权宣言》第二十六条第一款规定,人人平等地享有公共教育资源最直接地体现在人人平等地享有接受公共教育机会,包括接受高等教育的机会。<sup>⑥</sup>电影《高考1977》中,揭示教育公平内涵的第二层含义就是高等教育入学机会公平。在当时的中国,高等教育是稀缺资源,即便是现在,接受高等教育的情况仍然与我们每个人的终身发展息息相关,因此,追求高等教育入学机会公平,是保障我国教育公平的最核心内容。1968年7月21日,《人民日报》刊登题为《从上海机床厂看培养工程技术人员的道路》的调查报告,通过编者按传达了毛泽东关于办大学缩短学制、从工人农民中间选拔学生到大学学习的最新指示。随后,《人民日报》再刊毛泽东关于知识青年到农村去接受贫下中农再教育的重要指示。至此,城市知识青年“上山下乡”运动在全国轰轰烈烈地展开,数以千万计的城市初高中毕业生奔赴广大农村,成为农民,建国十七年通过高考获得接受高等教育的机会、选拔人才的制度被否定。“文革”期间,由于在政治上奉行“以阶级斗争为纲”,将“敌我矛盾”泛化到社会生活的一切领域,被认定为“地、富、反、坏、右”的人们及其子女不能享有进入高等院校接受教育的机会。<sup>⑦</sup>谁可以获得高等教育的入学机会呢?用影片中农场最高领导人老迟的话说,就是“工农兵上大学,单位推荐,组织审查,是毛主席定的章程呀,这能改吗?不能改,也不会改。”以“单位推荐、组织审查”为主的高等教育入学制度,本质上是一种推荐制度,最大的弊端是舞弊盛行,这一点从1972年中央下达《关于杜绝高等学校招生工作中“走后门”现象的通知》也可以证明,1972年的“通知”中严肃批评了这种制度的致命弊病:少数人可以在此过程中营私舞弊,私留名额、内定名单、指名选送、授意录取、请客送礼、弄虚作假、私送名额等等。

在此制度下,大部分“家庭出身有问题”的人不可能拥有高等教育入学的机会。影片中女知识青年陈琼背负着父亲陈甫德被认定为“历史反革命”的沉重压力,在偏远的黑龙江农场日复一日地度过了漫长的八年。年幼的陈琼亲历了父亲被打为“历史反革命”、父母被迫离异、一家三口骨肉分离、母亲郁郁而终等人

生的巨大痛苦之后,这个本该做着青春之梦的花季女子,在不甘中拼命地隐忍、压抑着自己,把所有的欲望与追求掩藏在双手龟裂的艰苦劳作之中。出身决定命运,以她的出身,是不可能获得“单位推荐”,通过“组织审查”的,获得平等的入学机会对她来说是一个遥不可及的梦想,她做好了一辈子扎根农场的思想准备,不敢期望包括上大学在内的各种改变命运的机会,不敢梦想与自己所爱的人相守……与她分离八年的父亲不顾监管、千里迢迢地来到农场找寻她,想把恢复高考的消息告诉她,唯有在父亲无条件的爱面前,她所有的伤痛与委屈才可以无所顾忌地释放,她哭诉:“你现在还是反革命吗?你不是反革命的证明,你能给我吗?”——只有父亲不是反革命,她才有参加高考的权利,无数像陈琼一样的青年人,不仅失去了入学的机会,还饱受着亲情扭曲之苦。除了被“不公平”地排斥在推荐制度之外,他们还要承受来自“组织”的强大干预与阻碍。张国强在得知上大学不再需要单位推荐,组织审查的消息之后,兴奋得一夜大醉。无论单位推荐还是组织审查,最重要的依据当然是家庭出身,其次,“组织”的决定权不容小觑。农场场长老迟为了稳定农场的“军心”,执意要搞“场内测验”来决定知识青年是否具有参加高考的资格。张国强对老迟的专制早已不满:“你整天把组织挂在嘴上,大印别在腰间,你以为公章就能主宰一个人的命运”?参加高考并不是一定都能上大学,但是有了参加高考的机会,就有了上大学的希望,为了这个希望,他以绝食来抵制老迟企图继续把控上大学机会的举动,“人是有尊严的,这次是党中央给与我们的权力,不是谁的恩赐,更不是谁可以利用自己的权力另搞一套的”,在与“单位”“组织”强大势力的博弈中,尽管势力微弱,张国强依旧要拼力一搏,知识青年在久经压抑后,不惜以生命为代价竭力捍卫自己争取高等教育入学机会公平的权利,只有“不论出身”,才能意味着人人皆可以有机会参加竞争。

## 三、获取入学机会的途径相对公平是教育公平实施的要领

教育公平的实施的要领,是获取入学机会、尤其是高等教育入学机会的途径相对公平。《高考1977》中,陈甫德阐述了一个事实:“恢复高考比高考本身

重要得多,伟大得多”。与“推荐制”这样的获取入学机会制度相比,“历史告诉我们,考试作为一种崇高的、具有可信性的正义程序的执行过程,相对而言,最为公平和有效;而大规模统一考试的公平与效率恰恰又居各种考试形式之首。使人人享有参与高等教育和社会资源竞争的公平机会,是高考制度存在的根基”。<sup>[8]</sup>高考对于公平获取入学机会的重要意义不言而喻。更重要的是,在经历十年之久的动荡之后,恢复以文化考试作为主要依据选拔人才的高考制度,实际上还具有政治上“拨乱反正”的重要意义,肩负着扫除尘埃、寻求正道的历史使命。有人将1977年恢复高考比喻为一场“抢才大典”,认为此举不仅抢救了人才,更是抢出了社会发展的时间,1977年的冬天,既成为一个国家和时代的拐点,也成为千千万万中国人命运的拐点。<sup>[9]</sup>

从最初“雄鹰立志战寒疆”的激情满怀到八年日复一日辛苦劳作中的逐渐麻木,黑龙江农场的知青们脸上青春的红晕日渐化作满面的沧桑与疲惫,他们中很多人思乡愈加,影片中,火车的鸣笛就仿佛能为他们带来了家的味道、城市的气息,鸣笛声融入冰雪覆盖的茫茫荒野中,久久回荡,余音不绝,让人倍感乡愁。当列车员的阿三,是连接他们的家乡和北大荒的纽带,也是城市信息的主要来源,当阿三骑着自行车飞奔而至,把恢复高考这个消息送到农场时,整个场部沸腾了。“高等学校的招生工作,均采用自愿报名,统一考试,凡是符合招生条件的工人、农民,上山下乡和回乡知识青年、复员军人、干部、应届高中毕业生,均可自愿报名,并可根据自己的爱好和特长,选报几个学校和学科类别,让祖国尽情挑选。”——这个声音响彻中华大地,“自愿报名,统一考试”让无数知识青年重新看到了人生希望。“文化考试是考查学生政治理论、文化水平的重要方法之一,是择优录取的重要依据之一,一定要抓好,要把文化水平最优秀的选拔出来上大学。”为了通过文化考试,农场的几个年轻人,悄悄地当起了陈老师的学生,他们抢抓时间学习落后的文化知识,为希望而努力——国家选择以文化水平考试量才,无疑是疗救社会文化累累伤痕的一剂良药,在当时历史条件下,以文化水平作为主要考量依据的高考制度,成为了

国家选拔真正的人才、决定什么样的人取得接受高等教育机会相对公平的渠道。经过“废”与“立”的历史检验,与“文革”中大学招生入学的乱象相对照,通过什么渠道来决定谁该获得高等教育入学机会,高考无疑是相对公平的制度。

《高考1977》以影像为媒介,叙述了新中国特殊历史时期的教育大事,1977年的高考,不仅是经历十年动乱后重建教育秩序的标志,更是国家稳定发展的新开端。考试公平、尤其是高等教育招生入学考试公平是教育公平中最为敏感的话题,最重要的组成部分,也是最能取得公信力的环节。透过《高考1977》对“文革”后恢复高考这一历史的回放,我们可以多角度、多层次地理解教育公平的核心内涵:教育公平的首要条件是保证社会公民皆有接受教育、获得知识的权利;在高等教育资源不足的条件下,人人均有获得高等教育入学机会的可能是保障教育公平的核心;尊重高等教育资源在较长时期内会分布不均的历史与现实,选择相对公平的获取高等教育入学机会途径,是保证教育公平的实施要领。《高考1977》不仅是对高考历史的影像记录,同时也是对教育公平内涵的深层次解读,影片对于教育问题、高考问题的其他细节描述,于我们今天记录教育叙事、剖析教育现象、解决教育问题同样提供了一些很有启迪意义的视角。

#### 参考文献:

- [1]刘海峰.刘海峰演讲录[M].武汉:华中师范大学出版社,2012.81.
- [2]郑若玲.高考思辨[M].北京:经济科学出版社,2013.3.
- [3]郑若玲.高考的社会功能[J].现代大学教育,2007(3):31-34.
- [4]郝文武.平等与效率相互促进的教育公平论[J].教育研究,2007(11):25-29.
- [5][6][7]石中英.教育公平的主要内涵与社会意义[J].中国教育学刊,2008(3):1-27.
- [8]郑若玲.“举国大考”的合理性——对高考的社会基础、功能与影响之分析[J].高等教育研究,2007(6):33-37.
- [9]晓宇.恢复高考三十年[N].潇湘晨报,2007-04-06.

(责任编辑:王伟宜)



# “文革”期间高考的废除及其危害

邓微达

**摘要:**“文革”期间,高考制度被废除十年,全国实行“推荐与选拔相结合”的新办法。这一招生办法存在许多弊端,包括影响教育公平、导致高等教育质量下滑、造成思想混乱以及导致人才匮乏。高考是为适应社会、政治、经济、文化发展的一项重要教育制度,废除高考是不符合教育发展规律的。

**关键词:**文化大革命;“文革”;高考制度;废除高考

在1966年到1976年的“文化大革命”(以下简称“文革”)期间,中国高考制度曾一度被废除。这对当时国家高等教育事业造成了巨大的损失,不仅导致国家人才出现断层现象,还导致中国在诸多研究领域落后于其他国家,对中华文化的传承也造成了极大的伤害。本文通过对“文革”期间高考制度被废除进程的评析,力图阐明这一做法所带来的危害,并提出对当今高考制度发展的启示。

## 一、废除高考制度的过程

高考制度的废除主要源于毛泽东主席于1965年12月21日在杭州一次会议上发表的讲话。该讲话的主要意思可以归纳为两个方面:一是对当时正在实施的教育制度的严肃乃至严厉批判;二是对新教育制度基本方向与主要内容的定位与描述。关于第一个方面,主要体现在大家都熟悉的这段话:“现在这种教育制度,我很怀疑。小学到大学,一共十六七年,二十多年看不见稻、梁、菽、麦、黍、稷,看不见工人怎样做工,看不见农民怎样种田,看不见商品是怎样交换的,身体也搞坏了,真是害死人”。关于第二个方面,毛泽东认为“要改造文科大学,要学生下去搞工

业、农业、商业。至于工科、理科,情况不同,他们有实习工厂,有实验室,在实习厂做工,在实验室作实验,但也要接触社会实际”;“高中毕业后,就要去做点实际工作。单下农村还不行,还要下工厂、下商店、下连队。这样搞他几年,然后读两年书就行了。”<sup>①</sup>

毛泽东主席的这一讲话,体现了他一贯主张的“不破不立”“破字当头,立也就在其中了”的观点,强调的就是“破”旧教育制度,“立”新教育制度。按照这一思路,中共中央随后在1966年6月1日批转了高教部党委《关于改进1966年高等学校招生工作的请示报告》。这一报告的主要内容包括三个方面:一是就招生而言,突出强调继续使用推荐与考试相结合的办法,生源主要是经过各种政治运动和重大事件考验的高中毕业生;二是就去向而言,大学生毕业后应该要有多种选择途径,可以在一线继续劳动,成为有文化的工人与农民,也可以做干部,或者从事技术工作;三是在一定程度上把对高考招生的决定权由中央下放到地方。

同年6月13日,中共中央、国务院批转了教育部党组《关于改革高级中学招生办法的请示报告》,该

作者简介:邓微达,女,加拿大籍,厦门大学教育研究院硕士研究生,主要研究方向为高等教育(厦门 361005)

报告进一步勾画了拟议中的新教育制度的框架,正式废止了持续多年的高考招生办法,明确实施推荐与选拔相结合的新办法。同日,中共中央、国务院发出《关于改革高等学校招生考试办法的通知》,开始采用新的招生办法,突出推荐与选拔相结合的新特征,宣布建国以来实施的升学制度予以终止。

事实上,对建国后实行的升学考试制度的辩论已进行了一段时间,其突出代表就是在1966年4月举办的高等学校招生工作座谈会上就高考制度进行的讨论、辩论乃至观点交锋。通过对《高等学校招生工作座谈会简报》(1966年第1-10期)文献的分析,可以看出,存在着两种截然相反的意见。<sup>[2]</sup>

一种意见认为,对现行高考制度的评价要坚持“一分为二”的观点,这一制度虽然存在一些问题,但主流还是好的,还是符合党的教育路线的,无论从每年招生任务的完成,还是对党“既看成分又不唯成分论”路线的贯彻,都还是应该予以肯定。然而,在当时政治氛围下,这种意见难以成为主流,而且随着会议的深入,这一种意见更是逐步被边缘化。

而另一种意见则是强调现行高考制度存在很多问题,必须从根本上加以改变。这种意见给高考制度戴上了很多“帽子”。根据1966年4月17日高教部学生司整理的《高等学校招生工作座谈会高考提出的问题》,把现行问题归纳为两大方面:一是罗列了现行教育制度的主要弊病,包括教学方法不利于引导学生全面发展,也不利于衡量学生的德智体全面发展,甚至存在“把学生当作敌人”的倾向,同时,这一制度还特别不利于当时的形势发展,不利于贯彻党的教育方针;二是强调了现行高考方法的主要问题,包括高考的“一次定终身”特征、考试科目的过多过杂、高考志愿填写的过宽过泛、高考政审中存在的不足、高考体检具有的偶然因素等。<sup>[3]</sup>所罗列的这两大问题,集中体现了旧教育制度及其对应的高考方法的主要缺陷,必须逐步尝试用新教育制度来替代。

1966年7月24日,在“文化大革命”正式开始后,中共中央、国务院发布《关于改革高等学校招生工作的通知》,这一通知决定不再实行6月1日中共中央批转高教部党委的《请示报告》,并决定此后,高校招生

工作正式下放到各地实行。<sup>[4]</sup>从该日起,由1952年8月开始执行的全国统一招生考试制度彻底被废除。

## 二、“推荐与选拔相结合”办法评析

“文革”初期废除高考制度后,在当时举国上下“大破大立”的政治氛围中,各地开始努力找寻新的高等教育入学途径,最终在全国范围实施的就是所谓“推荐与选拔相结合”的新办法。

在全国各地尝试推荐与选拔相结合方法的进程中,上海机床厂的经验与做法得到了高度肯定,特别是1968年7月21日,毛泽东主席就上海机床厂从工人中选拔技术人员的方法,做出了重要批示,给予了高度评价,这就是著名的“七·二一批示”。在这一精神的推动下,上海机床厂进一步完善了从工人中选拔技术人员的方法,并创立了被称为“七·二一工人大学”的新型模式。通俗地说,其主要特征就是“学制短、仍回厂”。“学制短”,就是只学两年;“仍回厂”就是学生毕业后仍回原单位。随后,“七·二一工人大学”逐步成为当时中国新招生制度的一个典范。

在“七·二一工人大学”模式的基础上,中央开始尝试在普通高校中实施这种新的招生办法。1970年6月,在中央批转的《北京大学、清华大学关于招生(试点)的请示报告》中,规定两校招收政治思想好、身体健康、年龄在二十岁左右、具有三年以上实践经验和相当于初中以上文化程度的工人、贫下中农,不受年龄、文化程度的限制;同时还要招收上山下乡以及回乡知识青年。具体的招生办法是通过群众推荐、领导批准和学校复审。规定毕业后要回原单位、原地区工作,也有部分由国家分配工作。修业年限,根据各专业的具体要求,分别为二或三年。<sup>[5]</sup>全国高校则从1972年开始正式招收“工农兵学员”。

“推荐与选拔相结合”方法的主要内容可以归纳为四个方面:

一是对“一般招生办法”的程序规定。首先实行严格的政治审查制度与健康体检标准,其次是参考学生的平常成绩与表现、校领导和师生的评议,再由有关部门审核,最后报各地招生委员会批准,参照志愿、择优录取。

二是对“基本招生对象”的判定标准。基本招生对象指的是,经过重大政治运动锻炼、政治思想素质

较好、教育水平至少达到高中程度、在一线劳动锻炼至少两年的工人农民。此外,对退伍军人、在职干部等也可以采用推荐与选拔相结合的办法。

三是对“特定优惠对象”的鼓励措施。特定招生对象指的是工人、贫下中农、革命干部、革命军人、革命烈士子女,对这些人员给予优先录取。

四是对“同等考虑对象”的标准确定。同等考虑对象指的是政治思想素质良好、身体健康并提前修完课程的应届高中生。对于这批学生,强调的是“可以”考虑推荐与选拔,但显然不是主要的招生对象。<sup>[6]</sup>

“文革”期间还有一种与“推荐与选拔相结合”办法类似的招生方法,被称为“三来三去”,即“社来社去、厂来厂去、哪来哪去”。综合各地的经验,这种做法主要有两个特征:

一是招生来源与毕业去向的一致,所谓“哪里来哪里去”,意为来自农村的学生毕业后仍回到原来的社队;而由工厂选拔的学生,毕业后仍回到原来的工厂工作。这种做法所依托的基本思路就是“源于实践,高于实践,再回到实践中去”。

二是培养方向与培养内容的一致,指的是学习必须与生产劳动实践紧密结合。例如,可以根据农业发展的需要组织教学,根据实践选题组织教学,以一线需要的解决来促进教学;再如,可以采用“几上几下”的办学办法,每年分批组织学生回到社队或企业,回到劳动实践中去,在吸收实践经验后,还回到学校学习。<sup>[7]</sup>

对于“三来三去”的招生分配制度,已有研究者明确指出了其带来的诸多负面影响:许多专业缺乏生源;许多单位、部门严重缺乏人力资源;国家重点项目的建设严重缺乏人才;毕业生所学到的知识无法实际应用等。<sup>[8]</sup>

总体上看,1972年我国高等教育制度以推荐选拔“工农兵学员”为主要标志的恢复招生,改变了“文革”以来我国高等教育停滞不前的场面,使中国高等教育在“文革”特定条件下得以延续,可这一做法仍然存在两个问题:一是学生文化素质偏差。各高校招收的工农兵学员,文化程度均不理想。由于生源质量过差,入学后补习文化课成为各个高校的必修

课。不少高校安排了文化补习。但花了长时间补习文化课,大多数人仍然没有足够的学习能力学习本科知识。因此,许多高校将补课延至1972年底。就连清华、北大都将文化课补习持续到1972年底。1977年恢复高考后,工农兵学员留校当老师教授大学生。水平过差,低于大学生,连简单的英语都不会读。二是存在大量的“走后门”现象。有干部利用职权保留名额、内定招收名单,还有用请客、送礼等手段,将亲属、上级或自己的子女送进高校。<sup>[9]</sup>

上述两个严重问题及其他问题的存在,表明了“推荐与选拔相结合”办法的根本缺陷。因此,从1973年起国家恢复了文化考查,更确切地说,是在推荐选拔办法基本框架不变的前提下“增加”了文化考查的方式。其依据就是该年国务院批转国务院科教组《关于高等学校1973年招生工作的意见》和国务院科教组《关于高等学校1973年招生办法中若干问题的通知》。通过对这两个文件的研究,可以归纳出这种方式的三个主要特点:

一是强调了对“又红又专”方针的贯彻,即原有框架不变以确保“红”实现的前提下,增加文化考查以体现“专”的要求。具体就是在坚持群众推荐与政审合格这两个关键环节的基础上,通过对所选拔学生的文化考查来保证学生至少具有一定的文化程度。

二是明确了对文化考查方法的规定。这种办法的关键是:突出“分析与解决问题的能力”,要求“初中以上文化水平”,承认“实际文化程度”。与此同时,在引入文化考查的同时,还要注意防止“分数挂帅”,实际上就是给“专”加了许多限制。

三是允许各地在基本原则的前提下进行尝试。各地可以根据当地实际情况和各专业的要求使用不同的考查内容和方法。<sup>[10]</sup>大中城市一般以区为单位进行文化考察,省、自治区则以县为单位进行。全国不对考查的内容与方法做出统一规定,各地可自行掌握。根据这些规定要求,各地开始了文化考查试验。有些地区举行了全省统考;有些地区如河南省分成初中题和高中题;江苏省则采取座谈、面试、考试三种方法结合的办法;还有地区则全部实行闭卷考试。<sup>[11]</sup>



然而,在恢复或增加了文化考查之后,轰动一时的“张铁生白卷事件”又引发了极大的争议。1973年6月30日,辽宁知青张铁生经过推荐参加招生考试。在最后一场考试中,张铁生因不会做题,在试卷上留下了大片空白,但他在试卷背面写了“给尊敬的领导的一封信”。在信中,张铁生表示他因为不愿放弃劳动跑去复习功课,导致了文化成绩极其不理想。他既表示了对文化考查方法的不满,也表达了自己想上大学的愿望。

同年7月19日,《辽宁日报》刊登了张铁生的这封信,文章以《一份发人深省的答卷》为题,并加“编者按”称,张铁生虽然交了白卷,但是他写的信中对大学的招生路线问题提出的意见“发人深省”。随后于8月13日,《人民日报》进行了转载,并指出这是一个发人深省的重大政治问题。该文引起全国上下各地报刊杂志转载,并在全国范围内引发了广泛讨论。而在当时的政治气氛下,这些讨论实质上变成了对文化考查的上纲上线与口诛笔伐。文化考查被戴上了诸如“复辟旧高考制度”“向教育革命进行反扑”等大帽子,从而形成了全面否定文化考查的趋势。这一封信让张铁生受到重视,最终被高校录取,并被冠之以“白卷英雄”一称。张铁生所写这封信的出现实际上影响了1973年实施的大学招生的路线,在一定程度上抵消了文化考查的作用,以致于许多高校不愿收取高分学生,反而成绩中下的学生被高校录取。张铁生因此被称为“反潮流英雄”,不仅被破格录取上大学,还担任了全国人大常委会委员。

应该说,1973年招生工作中加入的文化考查(考试),是在当时特定条件下力图寻求教育规律的一种尝试,是对“群众推荐、领导批准和学校复审相结合”招生办法的一种改进,是力图重新回到(至少是部分回归)全国统一考试招生方法的重要一步。这反映了社会期盼扭转极“左”教育方针的愿望,或者说是一个重要的试探。但以张铁生的这封信为缘由,使得我国招生制度再一次出现倒退。1974年6月15日,国务院批转国务院科教组《关于1974年高等学校招生工作的请示报告》,报告将采用文化考查办法中出现的一些问题上纲上线,将文化考查视作倒退为旧高考制度,认为所出现的问题反映了所谓修正主义

教育路线的影响,事实上宣告了这种改进探索的失败。报告一方面强调在特定条件上对“红”的要求,如对能以无产阶级政治挂帅、有路线觉悟、在特定政治运动中表现好的招生对象予以特别关注;另一方面,该报告提出文化考查可以采用调查访问、座谈讨论等多种形式来进行,而这些方式中有许多都属于非文化考查的范围,这实际上是打着反对“智力第一”的名义来对“专”进行限制,是对“专”的误读。<sup>[12]</sup>

1973年开始的部分恢复高考(文化考查)、提高学生文化素质的努力最终宣告失败。事实证明,在“文革”这样的特定历史背景下,在“极左”教育路线占据上风的大走势下,任何力图扭转国家教育发展不利局面、力图恢复高等教育入学考试的做法,都是不可能实现的。只有在“文革”运动被否定之后,才有可能恢复符合教育规律的高考制度。以1976年11月粉碎“四人帮”为标志,自1966年开始的“文革”动乱终于结束了,在邓小平同志的推动下,国家迎来了“教育的春天”。1977年10月21日,在全国高等学校招生工作会议上确定并经国务院批准,废除了“推荐与选拔相结合”的招生制度,由各地统一命题,组织考试,从而正式恢复了高考制度。

### 三、废除统一高考的危害

从以上对“文革”十年中我国高等教育入学制度变迁的回顾可以看出,废除统一高考、实行“推荐与选拔相结合”的招生办法存在很多弊端,主要有以下四点。

#### (一)影响教育公平

废除高考制度、实行推荐与选拔相结合的办法,从根本上使得老师失去了教学的动力,学生也失去了学习的动力和兴趣。领导推荐的方法,无法让高校招生实现择优录取,造成就学机会严重不公平。实行推荐选拔的方法,会导致诸多“走后门”现象,这种社会关系竞争和幕后交易会社会不公平和教育机会不均等。

#### (二)高等教育质量下滑

高考制度可以让教师根据考试的内容和评定标准,安排相应的教学内容和方法,同时可以根据学生的成绩和反馈,对自身的教学方法进行改良、做出提升。而取消高考制度大大影响了学生的学习能力、

成绩和效率。考试是教育中重要的一个环节,它可以反映出学校评定人才的标准以及学生的水准。考试的一大功能是提高学生学习的主动性。失去了高考制度,会导致学生失去竞争意识,容易丧失学习的动力和积极性。“文革期间”废除高考制度,导致教师和学生都失去了动力、失去了提升自我的机会,从而使得教育质量大大下滑。中学教育质量的下滑,也导致了大学生生源质量的下降。才会出现所招学生只有小学、初中文化水平,入学后大学延长补课时间的现象。

### (三)造成思想混乱

在高考制度被废除之前,全国统一入学考试被指责成“智育第一”“分数挂帅”。而“文革”期间,高考被废除,实行推荐与选拔相结合的办法,这一不公平的招生办法使得大批毕业生失去了按时上大学的机会,其中多数人永久地失去了上大学的机会。此外,初中、高中毕业生还被要求“上山下乡”,大学入学办法又强调“政治挂帅”,基础知识得不到重视,导致大批学生的基础知识落后。这一现象导致社会上大批民众倡导“读书无用论”,许多学生因此不再去学校、不再学习,在民众当中造成了严重的思想混乱。

### (四)导致人才匮乏

从高考制度被废除开始,大量学生被剥夺了接受高等教育的机会。1966年到1969年间,中国停止招收本科生和专科生。1970年恢复招收学生后,数量也较少。根据《新中国高等教育大事记》显示,1966年中国高校在校本科生与专科生约为53万人,1969年为108617人,1970年则降至48000人,直到1974年才增至约42万人。<sup>[13]</sup>1966年到1976年,十年间停止培养研究生。同时,1966年到1971年停止向国外派遣留学生。1966年到1972年拒绝接受来华留学生。如果以1965年派出和接受留学生人数为基数,则十年间至少少派出留学生2700人,至少少接受留

学生1400多人。<sup>[14]</sup>十年间,高等院校和中专学校少培养了几百万专业人才,导致“文革”废除之处的社会建设人才十分匮乏。

以史为鉴,警示未来。理论与实践都表明,高考作为一项基本教育制度,是我国社会经济发展不可或缺的一项制度。十年“文革”中对高考的废除,是不符合教育发展一般规律的。“文革”废除高考这一进程最终宣告失败,从另一个角度表明了高考制度在我国的重要意义。对于这样一个重要制度,我们必须在新的时代背景下不断去充实与完善,这也正是今天研究“文革”高等教育制度存废的重要启示。

### 参考文献:

- [1][2]杨学为.高考文献(上)[M].北京:高等教育出版社,2003.556,588-608.
- [3]蒋超.中国高考史[M].北京:中国言实出版社,2008.
- [4]杨学为.中国考试通史(第五卷)[M].北京:首都师范大学出版社,2003.67-77.
- [5][14]刘一凡.中国当代高等教育史略[M].武汉:华中理工大学出版社,1991.84,90.
- [6]中共中央、国务院关于改革高等学校招生工作的通知[Z].1966-07-24.
- [7]魏国东,李晓军.“文革”时期取消高考制度评述[J].社会科学论坛,2005(1):37.
- [8]樊本富,王连凤.十年之痛 三十年之痒——论高考的废与改[J].考试研究,2008(7):51.
- [9][11][12]李刚.1972—1976年间中国高等教育的过渡性分析[J].社会科学研究,2002(5):127.
- [10]中国教育年鉴(1949-1981)[M].北京:中国大百科全书出版社,1984.950-951.
- [13]刘光.新中国高等教育大事记(1949-1987)[M].吉林长春:东北师范大学出版社,1990.

(责任编辑:王伟宜)

## 台湾高校多元入学制度的成就与不足\*

李 慧 Shoukat Iqbal Khattak

**摘要:**大学考试招生制度是教育领域改革的关键一环,牵一发而动全身。推进招考分离,实施多元入学,建立现代化的教育考试制度是实现教育现代化的前提。台湾高校的招考制度从最初的大学联考发展到多元入学,经历了一个不断变革和完善的过程。其多元入学制度有助于弭平社会经济差距,促进社会流动,同时促进大学生源多元化,促进大学特色化发展,促进高中教学正常化,推动招考分离的实现。但多元入学也存在甄选受推崇、公平性受质疑、被批为多钱入学、造成多元压力等弊端。因而研究其多元入学制度取得的成就与存在的不足,可为高考改革提供有益经验和教训。

**关键词:**台湾高校;多元入学制度;招生考试

考试招生制度关系到学生的成长、国家的选才和社会的公平,关系到高等教育强国和高等教育大国的建设进程。考试招生制度改革是否能提供科学且公平的入学管道,牵动每一位公民的心。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》提出把改革创新作为教育发展的强大动力,改革考试招生制度,“构建中国特色社会主义现代教育体系”。建立中国特色的现代考试招生制度,建立分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式,需要借鉴其他地区的经验。台湾地区的大学招考方式从最初的大联考发展到多元入学,从统一命题、统一评分、统一分发,到现在整合了推荐甄选、申请入学、甄选入学、分发入学、繁星计划等多元的招生途径,经过了一个不断变革和完善的过程。如今台湾大学的多元入学制度已经实施十五年,有必要探究其改革取得

成就和存在的问题为大陆高考改革提供有益的借鉴。

### 一、台湾大学多元入学制度的设计理念及特点

台湾的大学多元入学政策于2002年全面实施,意味着存在了长达48年之久的大联考入学制度的结束,大学招生方式进入了新的纪元。联考制度一直以表面的公平、正义、客观的形象深受社会肯定,但其负面影响也为人诟病,如只重视一元价值,所有的课程及教学都朝向智育方向发展,忽视其他智能。新的招考方式大学多元入学制度主张创造多元价值,发展学生的多元智慧,旨在达到“四适”的目标,即“用适当的方式、选适合的学生、进适切的校系、做适性的发展”。为了配合多元智慧、多元成就的发展,多元入学政策设计了多种不同的入学管道。

多元入学制度最初提供“甄选入学”(推荐甄选

---

**作者简介:**李慧,女,山东青岛人,厦门大学教育研究院博士生,主要研究方向为创造力教育、教师发展(厦门 361005); Shoukat Iqbal Khattak,男,厦门大学管理学院博士生,主要研究方向为企业管理、伦理学(厦门 361005)

\*基金项目:本文为2012年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国近代私立大学招生考试研究”(项目编号:12JJD880017)的阶段性成果。

和申请入学)和“指考分发”两种入学管道。“甄选入学”以学科能力测验(简称学测)为基础,通过学测后参加由校系举办的各种指定项目的评比(例如口试、书面审查资料、小论文等),旨在筛选具有多元智能和特质的学生。“考试分发”以指定科目考试(简称指考)为基础,通过学测后依据院系需要参加指定科目考试,与大学联招形式类似,主要考察学生关键学科能力,在七月进行,根据学生的指考分数高低,依据志愿进行校系分发。

随着多元入学制度不断改革,2004年将推荐甄选和申请入学改为学校推荐和个人申请两种方式(考生择一种参加),2007年为了缩短城乡差距、均衡各区域教育程度,繁星计划开始实施,将高中在学成绩(学校排名)与学测级分作为申请一般大学依据,并于2011年取代了学校推荐,成为“繁星推荐”。最终形成现行的繁星推荐、个人申请、考试入学三种管道的多元入学制度。多元入学方案中各招生管道的设计都有其特色与用意,如果考生的性向明显、志趣确定或有特殊专长,就可用申请入学或繁星推荐,如性向比较不明显或无法经甄选等管道入学的考生,则可选择考试分发入学。

大学多元入学政策有两个主要特色:一是考招分离,二是多元入学。新方案规定考试由大学入学考试中心等专责机构办理,能在命题方面进行持续研究,使试题不仅具有评量的功能,更能兼顾高中的教与学。而招生由各大学自主选择,单独招生或联合招生,根据各自特色订定招生条件,招收适才适性的学生。注重学生特长或志趣的个性化招生,进一步促进了中小学教育的正常化和多元化,尊重并帮助学生实现个性化发展。

## 二、多元合力的结果:台湾大学多元入学制度的诞生

在台湾,几乎所有与教育相关的讨论中,都与升学竞争有关,教育改革的目标之一就在于达到升学主义,引导中学教育正常化。<sup>[1]</sup>20世纪90年代开始,台湾教育行政主管部门出台多种政策,推动教学改革,包括大学多元入学方案。大学多元入学政策之成形,是众多因素共同作用之结果。以下即就其荦荦大者加以叙述。

### (一)社会政治经济环境变革推动教育改革

台湾在1987年宣布解除戒严令,宪法规定的基本人权得以恢复。政治上的民主化,加上人民的权利意识的增强,带动了校园内民主与自主的风气,大学内的学术群体要求解除政府过多的掌控,要求大学自主办学、教育独立于政治。1993年台湾教育行政主管部门修订《大学法》第22条规定,大学招生由学校拟定,由其核定实施,给予大学自主招生的法源依据。招生属于大学的重要校务与权责,大学以单独招生为原则,也可以联合办理招生。<sup>[2]</sup>此外,台湾经济建设发展迅速,为教育的发展提供了经济基础,不仅是教育经费的增加,产业界对教育需求也随之提高。1990年行政院推动“国家建设六年计划”积极提高国民收入所得,到1992年,台湾人均收入从1984年的2890美元增加到10000美元,人民有更多的资源进行教育的投资。

### (二)联考制度的不足

台湾大学联合招生的制度实行了近50年,大众支持联考的主要原因在于其具有公正性(公平、杜绝人情)、经济性(省时省力省钱)以及保障性(保障大学的招生)等特性。但联考制度最大缺陷在于“一考定终身”不合理,联考过于强调智育,与发展人的多元智能的教育追求相悖。此外联考还存在“考试引导教学导致教育目标扭曲”的弊端,依据少数科目的考试成绩评量考生的能力,并作为学生进入大学的依据,导致学生知识结构过于狭窄而成为“半面人”。黄棋枫指出,诸如一考定终身、联考制度扭曲教育、升学压力过大使得教学僵化、重记忆而丧失创造性、大学出现“明星学校”、偏重智育致使五育发展不平衡等,这些缺点使得教育无法完整地发挥其应有的功能。<sup>[3]</sup>

### (三)多元智慧理论的推动

美国心理学家加纳提出多元智慧理论,强调尊重每一个学生,尊重学生的多元发展,帮助学生发展各自的潜能,不仅仅以语言或数理的考试成绩评判学生,因为人类智慧是多元的,包括语文/语言智能、逻辑/数学智能、视觉/空间智能、身体/肢体动作智能、音乐/节奏智能、人际关系智慧、自我反省智慧和自然观察智慧等。学校教育应该提供机会给不同智

力专长的学生,让他们获得自我肯定、他人尊重的机会,让每个学生都能获得适性发展,各展所长;也同时带给教育人员要尊重学生个别差异以及因材施教的教育理念。检视大学入学制度,联考制度违背了多元智慧的精神,“智育”成绩不应是筛选学生的唯一依据,其他类型智慧优异者,也可以有适合的管道获得升学的机会。《教育改革总咨议报告书》提出“畅通升学管道”,让不同的人才都适合的升学管道,并将“实施多元入学方案”列为优先推动项目。基于多元智慧的观点,教改联盟要求教育改革,连带地必须改变升学筛选方式,多元入学方案就此得以实行。

#### (四)招考机构的完善

招考相关管理和研究机构的出现为多元入学制度的诞生提供了组织条件。在联考升学竞争激烈的背景下,1976年“大学入学考试委员会”成立,下设试务委员会办理联合招生,研究委员会负责研究考试改进的方法。1989年设立“大学入学考试中心”,但其并非正式的组织机构。1992年大学入学考试中心改组为“财团法人大学入学考试中心基金会”,以保持改革工作及人事的常设性,弥补过去因为临时编组而无法做较长远且稳定的规划的不足。大学入学考试中心经过三年研究于1992年5月提出《大学多元入学方案》,被视为改革联招制度的第一步。1994年第七次教育会议宣告了台湾推进教育改革的决心,9月21日跨部门的“教育改革审议委员会”(简称教改委)成立,以推动改革的进行。教改委提出《教育改革总咨议报告书》中指出台湾需要畅通升学途径,建议发展各具特色、多种形式的高校,推动多元入学制度,建立大学多元弹性入学制度成为教育改革的重点。1997年4月,鉴于大学联招会每年重组,各大学联合组成“大学招生策进会”(简称招策会,2002年改名为大学招生委员会),目的在商定大学入学招生策略,并协调各大学院年度招生事宜。1999年招策会提出《大学多元入学新方案》,并于当年实施。相关机构的独立实现了职能的明确化,推进了招考分离,为台湾建立现代化的招生考试制度奠定了基础。

#### (五)多元入学制度的合理性

多元入学制度最终得以全面实施,除了台湾教育主管部门的推动外,还得益于其制度本身的合理

性,即正当性和利益适切性。所谓的正当性表现在两个方面,一方面多元入学是对台湾政治经济社会变革的适应,多元入学制度顺应了大学教育发展民主化、自由化、多元化的需求,追求大学自主发展;另一方面多元入学是世界大学入学制度的大潮流,基于教育目标的多元性,欧美各国大学入学制度具有尊重大学自主权,多元评量,学生享有选择校系的自主权,多种入学管道等特色。<sup>[4]</sup>例如美国大学在招生上有绝对的自主权,各校决定录取方式和选才标准。利益适切性主要指多元入学制度满足多方利益诉求,赋予大学更多地招生自主权,有利于大学找到合适人才;为学生提供多种进入大学的途径,获得甄试资格的学生可以早些脱离压力,学生也可以通过专长获得进入大学的资格;对于高中学校而言,多元入学制度让学校能够坚持教育的本质,培养多方面发展的人才。

### 三、台湾大学多元入学制度取得的成就

多元入学制度实有已经十五年,该制度设计旨在弥补联考的不足,以实现适才、适性、适材、适所的“四适”目标。从其现实效果来看,多元入学制度一定程度上取得了如下成就。

#### (一)弭平社会经济差距,促进社会流动

在中国的传统社会,教育是实现阶层流动、促进社会稳定的重要途径。从古代的科举到联考,无不受到民众的追捧与关注。研究发现,多元入学制度一定程度上对弱势学生更加有利,帮助底层学生实现向上流动的梦想。清大副校长、前教务长周怀朴教授认为,现行的多元入学是有“理”的制度:从数字来看,在台湾清华大学三个入学管道中,通过繁星推荐入学的学生中的低收比例的学生比例最高,申请入学次之,考试分发的低收生比例最低(见下表)。这至少能指出:对于最底层2%的经济弱势者,并不像社会上所言,多元入学不利于他们。“只透过考试的话,我们没有任何方法可以拉低社经地位者进来。”<sup>[5]</sup>台湾李浩仲等人对1994-2012年台湾政治大学学生的入学资料进行调查,研究结果显示多元入学管道的扩张对中、低社经地位家庭学生的入学具正面影响,且有助于非明星高中学生入学,意味着多元入学并没有造成政大学生越来越倾向高社经地位

家庭或明星高中。<sup>[6]</sup> 大学招生联合委员会指出, 2011-2014年的大学入学招生管道中, 低收入户学占学生总人数的比率分别是繁星1.94%、个人申请1.35%以及考试分发1.32%, 显示繁星推荐入学对招收弱势家庭学生成效较佳。<sup>[7]</sup>

表1 大学中低收入、低收入学生占各入学管道的比例

	繁星推荐	个人申请	考试分发
台湾清华大学	1.48%	0.9%	0.5%
台湾顶尖的大学	1.39%	0.64%	0.56%
台湾全部的大学	2.41%	1.48%	1.44%

资料来源: <http://www.businessweekly.com.tw/KBlogArticle.aspx?id=12182>

台湾公布2015学年度各大学各入学管道招生名额显示, 各校几乎毫无例外地提高了繁星与申请的比例, 且繁星推荐招生名额比率将在2017学年度调增为15%<sup>[8]</sup>。此外, 2015学年度台湾推出“起飞计划”, 补助47所公私校1.69亿台币, 鼓励增加招收弱势生比率<sup>[9]</sup>, 这将更加有利于弱势阶层的学生进入大学, 促进社会的阶层流动。

### (二) 促进大学生源多元化

社会发展日新月异, 教育要培养面向未来的领导人才, 需要培养学生能面对复杂的环境, 可以综合考虑各种因素以解决复杂问题的能力。学生组成越多元, 越能使他们学到包容、多方思考这些领导能力。台湾清华大学副校长、前教务长周怀朴说: “不是多渠道入学而已, 而是要用多种方式看学生, 确保学生的多元组成。”<sup>[10]</sup> 哈佛医学院每年录取的人, 有五分之一来自医疗弱势地区。他们认为医生没有选择病人的权利, 所以医学生的组成要能代表社会的社经背景, 才能强化医生的同理心。多元入学制度打破“一元化”人才观, 让不同特质的学生有不同的渠道可以进入大学, 促进了大学生群体的多样化。此

外“特殊选才计划”招收不同教育资历学生, 除了多元、特殊才能, 也考虑经济弱势、区域弱势、新住民及其子女。学生们来自不同的生长背景, 想法不同, 在共同的校园里生活他们会学习到对不同文化、地区、想法的尊重, 而尊重是社会稳定、和谐的重要基础。

### (三) 保障大学招生自主权, 促进大学特色化发展

台湾的《大学法》明确了招生工作是大学的重要校务与权责。法案通过实施后, 招生自主的权责逐渐回归大学, 各大学招生的理念与方式有较多元发展的空间。多元入学制度的实施, 见证了大学招生权的转移, 大学享有了法律所赋予的自主权。各学校自行举办的考试使用不同的入学管道及招生甄试方式, 可以充分表现出其系所特色。这区别于以往联考将同一套标准用于不同类型的学生, 学校只能被动按分数高低接受学生, 而无法招收到所需人才。多元入学制度使得招生由各大学自主决定, 按照院系发展特色和条件自定义招生条件, 能招收到适才适所的学生, 进而推进学校发展自身的特色。台湾大学的“火星人计划”预计2016年招收5位数学资赋优异的高中生, 只要通过数学系教授的面试解题, 就有机会直接进台大。<sup>[11]</sup> 这种个性化的选才方式因为多元入学制度才得以实行, 也为特色人才的成长打开了快速通道。

### (四) 发展多元智慧, 促进高中教学正常化

相比之前的联考制度, 多元入学制度重视多元价值, 改变以往课程只侧重智育发展, 主张发展孩子的多元智慧, 通过提供多元的入学管道, 引领学生多元发展。高中申请入学管道适合资赋优异、有特殊才艺, 并且有特殊成就的学生使用; 甄选入学管道则适合具有特殊才艺, 但未达到特殊成就的学生, 学生在初选通过后, 必需再以才能表现、综合表现、特殊事迹佐证, 方能入学; 至于性向、兴趣尚未分化的高中生则可以选择考试入学管道。此外, 学生有更多地机会和时间参与社团活动, 发展自己的兴趣专长, 最后结合高校的招生特色, 选择适合自己的升学管道和院系。在台湾教育行政部门2010年开展的招考制度民意调查发现, 大学教授、大学生、高中教师和学生最为认同多元入学制度顾及学生特殊才能和性



向、提高学生参与社团及校外活动的意愿。<sup>[12]</sup>

#### (五)推动招考分离,考试机构专业化发展

以往的大学联合招生方式,政府承担全责,多元入学使招考不再由官方主导。考招分离后,招策会协调决定招生政策,大学入学考试中心演变为测验机构,专门办理考试。其基本精神在于将考试与教学分开,回归教学的目标,重视人格熏陶与学习广博的知识。考试由大学入学考试中心等专责机构办理,对命题持续研究,使试题不仅具有评量功能,更能兼顾高中的教与学;招生由各大学自主,可单独招生或联合招生,使大学各系依其需求订定招生条件,招收适才适所的学生,多元化的选拔参照除了学测,也包括书面审查资料、小论文、口试面谈、全民英检标准等。此外,各高校的专业化招生机构或办公室得以发展。以往大学招生大多是教授轮流甄选,经验不连贯也不专业,最后只能看表象,高校成立专业招生机构使选才更加科学与规范。为提高选才的科学性和规范性,台湾清华大学邀请美国史丹佛大学招生办公室主任到校办考试培训的工作坊,由他向教授们示范并演练如何科学选才。

### 四、理想与现实的落差:台湾多元入学制度存在的不足

#### (一)甄选受推崇,失去分流意义

推荐甄试与申请入学旨在为特殊学生进入适合他们的系所而设计,学校也可以招收所需要的学生。多元入学方案实施之后,大学校系普遍积极实施甄选入学,原因之一是学校顺应大环境需求的应对之举,因为甄选入学作为世界先进国家入学的通用举措,被视为先进的、现代的、合理的招考方式,社会期待大学采用申请入学的招生方式。另一方面,参加甄选意味着更多的升学机会,是成功升学的另一个保障,学生热衷参加甄选入学是理性分析的结果。但这导致甄选入学失去分流的意義,随着甄选入学的名额增多,不具备特殊才能的一般考生也借力进入大学,这违背了多元入学的制度设计。加之,盛行的甄选入学辅导和保底申请策略等,导致考生的兴趣被忽视、大学的特色发展受阻,甄选丧失了最初设计意图。教育管理部门设定学系40%招生名额用于甄选是否合适有待考证,有学者质疑特长生的比例

没法达到40%。此外,个人申请可以申请5所院校,常产生许多考生重复入取的现象,因此导致报到率偏低,也造成各校很大的困扰。

#### (二)甄选入学的公平性受到质疑

多元入学方案包括甄选入学(包括申请入学和推荐入学)及考试入学两种方式。申请或推荐入学的主要特色在于校系通过面试或书面审查,来评量考生的表现以决定是否录取。许多人质疑甄选入学的录取标准,一方面,校系对于未录取的学生仅在成绩单上列出“未录取”而没有录取标准的说明,甄选的作业流程也没有公开,使人怀疑甄选过程的公正;另一方面,学生只要通过基本学力测验即可参加面试,家长和老师代为准备审查材料,甚至通过人情走后门,在校班级干部与社团纪录、比赛成绩、奖状、甚至名次已发现多起造假事件。多元入学制度彷彿为有权有钱阶层开启了特殊通道,造成对贫穷弱势生的不公,引起了人们对考试公平公正的质疑。

#### (三)“多元入学”被批评为“多钱入学”

多元入学制度期盼学生根据自己的兴趣、能力、成就来选择适合的升学管道及适合的学校,但许多考生并不确定自己的发展潜力与兴趣。为增加入学的机会,学生们都参加多所学校的申请与推荐入学,报名费加上考试期间的交通费、食宿费,还有多个版本的教材费用,远高于大学联考时的一次报名的花销,因而多元方案被讥成“多钱入学”。此外,多元入学制度的实施让家长、学生更加注重发展特长、兴趣,以为将来升学提供更多保障,而参加才艺类补习班无疑也增加了家庭的开支,这使得对于没有能力负担高额补习费或是学习才艺费用的人,在竞争中处于不利地位。

#### (四)“多元入学”带来“多元压力”

多元入学制度是要透过多元入学的管道,缓解学生的升学压力,更加关注学生的个性发展,但同时也带来了多重压力。两次考试(从学测到指考),发榜四次(从繁星推荐、个人申请到考试分发),不同校系的抉择,使得学生比联考的时候更为惶惶不安。甄选入学将多种能力证明材料和活动列入评价指标,如在校成绩、才艺、社团证明等,逼着学生参加社区活动,学习才艺发展多元智慧,在原有的课业外,

又增加了很多的负担,并且高度重视每一次考试。“以往的联考,是一刀定生死,但是,现在的多元入学,则是凌迟致死”。<sup>[13]</sup>除此之外,考生在多个校系抉择上还面临各校的“忠诚指数大考验”,如2015年度台湾大学和台湾清华大学的个人申请指定科目考试日期是同一时间,成功大学、交通大学、政治大学等也是同一时间<sup>[14]</sup>。同一时间只能选择一个学校参加考试,学生面临的校系选择的压力。

### 五、台湾高校多元入学改革对高考改革的启示

招生考试制度是国家的一项基本教育制度。当前教育改革已经进入新的阶段,推进改革的关键是建立与之相应的招生考试制度。《国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见》指出我国的招生考试制度为学生成长、国家选才、社会公平做出了历史性贡献,但也存在唯分数论影响学生全面发展等问题,同时《意见》指出我国要建立分类考试、综合评价、多元录取的考试招生模式。台湾地区和大陆在文化和教育传统上同根同源,台湾在实施多元招生改革过程中取得成绩与出现的争议,可以成为大陆高考改革的明镜,对大陆自主招生等高考改革具有较好的借鉴与警示作用。

#### (一)推进招考分离,提高教育治理能力

考试招生制度是教育改革全面推动的重点领域,招考分离是实现考试招生制度改革的重要突破口。台湾多元入学的命题由大学入学考试中心负责,各高校实行自主招生,明确各方权责。这种招考分离实现命题质量和水平的提升,考试机构得以发展,保障了考试的科学性;使中学教育回归育人的本真,使分数不再成为学校招生录取的唯一尺度或单一参照,学生能够摆脱“分数至上”的枷锁,享受学习的乐趣、好学乐学;使高校真正行使招考的自治权力,根据特色和培养要求选拔合适人才。前教育部长袁贵仁提出考试招生制度改革是加快推进教育治理体系和治理能力现代化的重点任务之一<sup>[15]</sup>,要求积极推动招考分离的实现。高考作为国家的最重要的选才考试,首先要保证其出题科学性和规范性,以确保其测量和评价的“尺子”功能。再看美国的大学入学考试是由民间第三方机构专业机构承办,且运作良好。我们可以借鉴其经验发展专业命题机构,不仅可以

保证命题的质量和水平,更好的实现考试的检验和选拔功能,而且可以节约巨额的命题开支。

#### (二)坚守教育公平,保障弱势生利益

教育文凭是社会阶层流动的重要凭证,尤其在传统科举社会的影响下,大学选拔人才考试的公平性与正义性备受各阶层的关注。绝对公平的高考改革永远是一个理想,但相对公平应该成为我们的现实追求。<sup>[16]</sup>在做到依分数录取的“技术公平”的同时,也要考虑学生的社会经济背景,保障弱势群体学生的受教育机会,实现考试的区域公平。为实现“照顾弱势、区域平衡”的理想,台湾于2007年实施“大学繁星计划”,通过给予一些弱势学校优秀学生录取名额来弥补城乡或地域差距,并不断增加受照顾的学生名额,台湾立法院要求顶尖大学增加经济弱势生的名额,2015年顶尖大学弱势生招生率要达到2%。各高校随之纷纷推出招收弱势生的计划,中山大学“南星计划”(2009年)、清华大学“旭日计划”(2013年)、交通大学“旋坤扬帆计划”、政治大学“政星组”等,并提供生活津贴及辅导,帮助学生更好适应大学生活。仅2015学年度,共有23所学校的824名经济弱势台湾学生通过降低录取标准、补助或减免甄试费用等方式获得录取名额<sup>[17]</sup>。除了照顾弱势群体,自主招生的有效实施还需要其他配套政策的支持,应完善考试管理制度和责任追究办法,理清、落实各方责任,确保考试程序公正,避免造假、作弊、权钱渗透等考试问题的出现。

#### (三)招生管道多元,促进学生多元发展

多元智能理论加之校园多元化理论,为大学招生提供多元入学管道提供了理论支持。台湾地区改革传统的“统考统招”联考,实行“繁星推荐入学、个人申请入学和考试入学”的多元入学制度,旨在实现“用适当的方式、选适合的学生、进适切的校系、做适性的发展”。哈佛大学教育学院发表得到麻省理工学院等全美80多所大学认可的名为《扭转趋势》的研究报告,其中建议大学招生改革把考核重点从学业和考试成绩等转移到学生关怀他人、对家庭的贡献等,更加注重学生在高中阶段所从事的社区服务。<sup>[18]</sup>我国实行高考数十年,作为当前最具公正性和科学性的选才考试,高考成绩作为选才的重要标准具

有其合理性。但统一高考也有弊端,需要进行多元化改革。借鉴其他国家或地区招生改革经验,我国应扩大高校的招生自主权,支持实施多元入学。根据自身特色和发展需要,高校在实施自主招生的同时,要不断完善选拔标准,坚持多元考核标准,除了参考高考的考试成绩,其社团经验、社区服务、技能证照、特殊才艺、班级干部证明等等各方面的能力均可作为入学资料的参考,这符合教育目的之全面发展和教育机会均等的理念。

#### (四)加大多元入学宣传,提高公众了解度

充足的信息是做出科学判断的前提。相对已经实行数十年的高考,公众对高校的保送生制度、自主招生制度等新的招生制度了解相对较少,需要相关教育行政部门和学校加强宣传,提供公众对多元升学管道的认识,更好实现多元入学设计的初衷。因为不同群体对招考信息掌握的不对等,加上招考实践中出现的权钱交易、弄虚作假等事件曝光,一定程度上导致了台湾公众对多元入学“多钱入学”“甄选不公”等偏见。这警示我们应加强对考试招生改革的宣传工作,深入了解群众、专家学者的意见,对新的考试招生改革方案进行论证,加大对改革方案和政策的宣传和解读力度,并及时回应社会关切的问题为公众释惑,提高公众对其的接纳度,以营造良好的舆论氛围。同时学校要正确引导学生发展多种才艺,建设校内才艺辅导平台,减少学生额外的才艺学习开销;加强对升学的教育指导,帮助学生了解自己特长和兴趣,选择合适其的升学管道,有重点的准备应试,避免不必要的书面材料过度包装,减少不必要的考试费用;完善高校招生监督机制,引入社会监督和媒体监督,提高招生过程的透明度和公众的参与度。

#### 参考文献:

- [1]陈彬.台湾地区大学多元入学制度研究[D].华东师范大学,2009.16.
- [2]王俊权.从大学联考到多元入学[J].台湾教育,2004(592).
- [3]黄棋枫.大学联招改进方案平议[J].今日教育杂志,1983(43).

[4]秦梦群.大学多元入学制度实施与改革之研究[J].教育政策论坛,2004(7).

[5][10]王士诚.李家同可能错了!清大教授:多元入学有利弱势学生,更有助于弭平社会贫富不均![EB/OL].http://www.businessweekly.com.tw/KBlogArticle.aspx?id=12182.2016-07-08.

[6]李浩仲,李文杰,连贤明.多「钱」入学?从政大学生组成看多元入学[EB/OL].http://www.econ.sinica.edu.tw/UpFiles/2013090214141704234/Messagess\_Flies2013100417174743120/S10420.pdf.2016-01-08.

[7]考试入学公平?招联会举数据打脸[EB/OL].http://gofly.nctu.edu.tw/?p=536.2016-07-02

[8]106学年度繁星名额增加 再落实多元入学[EB/OL].http://www.times-bignews.com/content.php?t=33883 2016-05-19.

[9]台北/106学年度繁星名额增加 再落实多元入学[EB/OL].2016-5-21.http://www.times-bignews.com/content.php?t=33883

[11]陈芳毓.大学入学管道日趋多元 走向四大变革[EB/OL].2016-03-07.http://mag.cnyes.com/Content/20160307/8d2acbbc078940c2b64b99516f8f5d9f\_2.shtml

[12]大学多元入学方案之检讨与改进研究计划结案报告[EB/OL].http://www.ceec.edu.tw/Research2/doc\_000104/A58.pdf.2016-03-07.

[13]黄燕飞,杨诚理.台湾地区技专院校多元入学和考招分离制度分析——以2001年学年度告知和五专升学为例[J].高教探索,2002(1).

[14]大学“多元入学”快演成“饥饿游戏”[EB/OL].http://www.new7.com.tw/NewsView.aspx?i=TXT20130313145842MJC.2013-03-26.

[15]袁贵仁.深化教育领域综合改革加快推进教育治理体系和治理能力现代化——在2014年全国教育工作会议上的讲话[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\_176/201402/163736.html.2016-06-15.

[16]郑若玲.高考公平的忧思与求索[J].北京大学教育评论,2010(2).

[17]黄雯玲.台湾教育主管部门:大专校院弱势助学措施成果及未来策略[EB/OL].www.slideshare.net/OpenMic1/ss-44574793.2016-07-21.

[18]从雅清.“硬指标”降等“软实力”升级哈佛招生趋向引华人担忧[EB/OL].http://paper.people.com.cn/rmrhbhw/html/2016-02/03/content\_1652539.htm2016-07-21.

(责任编辑:王伟宜)

# 英国高考A-Level证书等级体系的构建与启示

张飞彦

**摘要:**英国高考A-level证书对学生考试成绩的评定半个多世纪以来不断发展完善,逐步形成了当前的A\*—E和U共7个等级。英国高考A-Level证书等级体系的改革呈现出四大特点:拉长A-Level等级体系,为高校录取提供更大的区分度;考试次数由一年多次考试转变为“一考定终身”;设置统一分数量表,实行等级转换制;教师对考生A-Level成绩的估分,作为等级评定程序中的重要部分。A-level等级体系对我国新高考改革的启示,即合理划分高考成绩评定等级数量,构建起科学的等级链;减少重复考试次数,将多次等级考试转变为“一次性考试”;设置高考统一分数和等级转换系统,增加考试的信度和效度。

**关键词:**英国;高考;A-Level;证书等级体系

英国是西方最早实行考试制度的国家,也是高等教育发达的国家,其高考A-level证书在国内享有极高的公信力,是许多欧美国家考试改革借鉴的对象。本文在回顾英国A-Level证书考试等级体系历史演进的基础上,归纳其发展特点,并提炼出其对我国现行的高考改革的启示与借鉴。

## 一、A-Level等级体系形成的历史

A-Level证书考试是英国高校入学招生考试,相当于我国的高考,享有“黄金标准”的美誉。A-level证书等级性考试成绩以等级呈现,其等级体系的构建经历了一系列的变革不断走向完善,在高校人才选拔中起着至关重要的作用,是英国高校招生考试制度改革的重要组成部分。

### (一)初创期(1951—1962年)

1951年,英国“普通教育证书考试”(General Certificate of Education, GCE)的高级水平证书(通常被称为GCE A级,即A-Level考试)首次提出。A-

level考试主要供完成中学第六阶段两年高中课程,年龄一般在18岁及以上者参加的大学入学考试。虽然当时的审查委员会设有自定的等级方案,给出考生各门考试科目的具体分数(marks),但最初证书授予学生的等级仅表现为“通过”(pass)和“失败”(fail)。考试通过的学生可以继续进入大学深造,失败者离校就业。由于考生人数不断增加,建立更加精细的成绩等级体系变得十分迫切。

### (二)形成期(1963—1986年)

1963年,中学考试委员会(Secondary School Examination Council, SSEC)推出了国家A—E等级系统,考生根据报考科目的考试成绩及其所处的等级百分比区间,对应相应的等级。即A-level考试成绩的评分,用A、B、C、D、E、O、F七个英文字母分别代表不同等级层次的考试成绩,相对应的百分比为10%、25%、10%、15%、20%、20%、10%。例如评定考生某一科目的学业水平,先将所有参加这门科目考试的

**作者简介:**张飞彦,女,上海人,上海开放大学西南分校招生办讲师,主要研究方向为高等教育管理、考试管理研究、教师教育政策(上海 200023)

考生按原始分从高到低排序,再按考生在该序列全体考生分布的百分比区间,对应某一等级。这些建议的百分比被用作粗略的指标,而不是严格的常模参照。<sup>[1]</sup>随着报考人数不断上升,导致所占等级人数比例的上升,这种划分等级的制度不断被质疑。

### (三)发展期(1897-2007年)

1987年,A-Level等级体系得到进一步改革,中学考试委员会要求各考试局根据考试专家在统计数据基础上划定的A、B和E等级边界授予A-Level考试证书。<sup>[2]</sup>A-Level考试的成绩等级由高到低分别为A、B、C、D、E、F、G和U,其中U为不及格。各考试机构根据当年考试结果,运用统计方法和以往考试结果做对比,划定A、B和E级的分数线,余下各级别的分数线则根据各考试机构事先商定的折算方法划定。<sup>[3]</sup>2000年之后,随着高校大规模扩招,英国政府开始对A-level考试实施一系列改革。改革目的是要创建一个更加灵活的16+体系,在保证A-level各科课程深度不变的前提下,通过减半课程内容、增加考试科目的方法,给学生更多选择不同课程的权利。改革将A-Level证书的获得分为AS和A2两个阶段,设置新的AS(Advanced Subsidiary)模块化考试,取代原先的AS(Advanced Supplementary)考试。<sup>[4]</sup>课程教学采用模块式,1门A-level课程的学习时间为2年,包括4个或6个单元。第一年学习2-3个模块,通过年底考试,获得一张独立的AS水平证书。第二年继续学习2-3个模块,完成A2水平的学习,通过年底考试,可以获得一张A2水平证书,但是A2水平证书不是独立的,不能单独换取A-level等级证书。通常情况下,2门AS水平证书或1门AS加上1门A2水平证书,可以获得1门A-level考试等级证书。2000年至2007年,英国大部分A-Level考试科目分为6个大致相等的单元或模块,第一年AS为3个单元,第二年A2为3个单元。

### (四)改革期(2008年至今)

2000年对A-level证书实行模块化考试以后,随着重考学生数量的增加,英国剑桥、牛津等知名高校发现,获得A-level考试A级证书的学生越来越多,使他们无法分辨出顶尖的优秀考生,降低了A-level证书的公信力。而A-level证书每门科目6个单元的模块化考试和重考率,使英国考试和招生机构承受着巨

大的工作量,令他们苦不堪言。为此,2008年英国政府提出了A-Level考试大致的改革提纲,主要包括促进和奖励更大的“伸展和挑战”(stretch and challenge),即增设A\*等级以帮助高等教育机构更好地区分出成绩最好的学生,使大学招生制度更加公平和公正;除了地球科学、电子学、环境科学、地质学、数学、音乐、一些语言和应用学科之外,所有A-Level考试科目从6个单元减少到4个单元。虽然A-level考试模块数减少了,但内容含量不减,目的是减少重复参加考试学生的数量。2015年9月的A-level改革旨在为学生接受高等教育做准备,AS不可以直接获得A-Level等级证书。到目前为止,A-Level已经成为一个线性的资格证书,学生通过2年学习以后参加考试。2017年,英国将对A-Level考试特定学科领域的课程内容进行改革,开发出更高要求的课程内容,加大A-Level课程内容的难度,推动更深层次的学术和职业学习,以更好地满足职场的需求。

## 二、英国高考A\*等级实施的现状

2008年英国政府提出“伸展和挑战”,即在A-Level证书A-E和U六个成绩评定等级之上增设1个或2个等级,2010年A\*等级被正式纳入A-Level考试等级评分系统。A\*等级的设立,为英国世界级顶尖高校选拔优秀人才提供了更为清晰的区分度。

### (一)设置A\*等级的目的

根据2005年英国教育和技能部白皮书,A-Level证书考试改革主要集中在3个关键领域:促进更大的伸展和挑战,提供较大的区分度;减少评估的负担;改变A-Level的结构从6个单元到4个单元,从而减少学生重新参加考试的数量。

当时英国政府认为,设立A\*等级可以更好地“伸展和挑战”,挑选出最聪明的学生。这些变化包括在A2的评估中引入不同的问题,减少公式化的评价,增加拓展性的写作,促进综合化的思路以推进A-Level课程的发展,确保更多的评价反馈。更大的伸展和挑战也帮助大学区分最聪明的学生,如何更好地“分化”考生一直是英国大学招生的重大问题。<sup>[5]</sup>

2008年儿童、学校与家庭部(QCSF)的绿皮书,指明A\*级证书将被授予最出色的学生。课程和资格局(QCDA)的报告声称,2008年9月的A\*等级的设计

更具有挑战性,目的在于提高学生的积极性,同时减轻评估的负担,帮助高校区分出最高水平的学生。QCDA建议想要取得A级证书的学生,集中精力在A2水平上,而不是重复参加AS模块的考试,这也是设立A\*等级的最终目的。

### (二)A\*等级试卷设计

2005年英国教育和技能部的白皮书中建议,结合“伸展和挑战”,在A-Level试卷设置较难的问题作为选做部分。这种做法的优点在于:第一,所有的学生都可以选择这些问题;第二,较差的学生不必尝试这部分;第三,可选做的部分被标记,与A-Level等级水平的考题相分离,那些做了选做部分题目而没有达到A\*标准的学生,还是可以如往常一样获得A-Level证书。<sup>[6]</sup>

英国资格和课程局(QCA),即QCDA的前身,在教育批准A\*等级之前,通过网络问卷调查,就细节征询了主要的利益相关群体。A\*等级的考试时间设定为3小时的笔试,将“可选做题”放入所有A2水平考试中以及A-Level试卷的拓展部分,这些选做题采用模块化设计,添加到A-level试卷中,增加了原来A-level等级试卷的长度。额外的选做题也为高校提供了足够清楚的材料,保证了考试评估的有效性和可靠性。A-E等级及相关部分被保留,创建高于A等级的1个或2个等级制度适用于所有学科,以确保考试评估能有效测试出学生的实际水平、易于考试管理、更易区分考生所处的不同等级层次。QCA还指出有些学科偏重于实践性,如艺术和设计,就不适合通过书面笔试的方法区分出卓越的学生。

### (三)A\*等级的计算方法

为了平衡不同考试的差异,英国政府设置了统一标识尺度量表(Uniform Mark Scale,缩写为UMS),将不同考试局、不同难度、不同试题、不同时间点上取得A级证书的模块的成绩,通过UMS转换达成一致,确保人们得到一个准确的等级。例如2012年1月和6月的考试,因为考题难度不同,所得的原始分数也不同。为了确保分数的公平性,将两个分数值通过UMS转换成相同的值,以保持标准和各等级的一致性。2010年8月A\*等级首次引入A-Level考试评级系统,获得A\*等级必须同时满足两个条件:第一,

考生必须在A级AS+A2两部分考试中的UMS总和达到满分的80%以上;第二,在A2部分考试的总分在90%以上。<sup>[7]</sup>A\*等级不在AS考试和各模块考试中单独认可。通常情况下A\*级=(AS+A2)占UMS总分的80%+A2占UMS的90%,例如:4个单元A-level证书共400UMS,每个单元格100UMS,考生总分需要达到320UMS以上,并且在200分的A2单元中得到180UMS,才可以得到A\*等级。A\*等级的UMS百分率成绩在90%-100%,AS等级水平没有A\*等级,AS在A级的UMS百分率成绩在80%-100%、B级70%-79%UMS、C级60%-69%UMS、D级50%-59%UMS、E级40%-49%UMS、U级40%以下UMS。A-Level考试A\*-E和U各等级成绩和UMS百分率成绩对照表如表1所示:

表1 A-Level考试A\*-E的等级成绩和UMS百分率成绩对照表

A-Level		AS-Level	
等级成绩	百分率成绩	等级成绩	百分率成绩
A*	90%-100%		
A	80%-89%	a(A)	80%-100%
B	70%-79%	b(B)	70%-79%
C	60%-69%	c(C)	60%-69%
D	50%-59%	d(D)	50%-59%
E	50%-59%	e(E)	40%-49%
U	40% 以下	u	40%以下分值 0

资料来源:Grade boundaries and the UMS[EB/OL].<http://www.aqa.org.uk/>,2016-7-1.

此外,AS成绩所占UTP(UCAS<sup>[8]</sup>Tariff Point,简称UCAS关税)的比例由50%下降到了40%。例如B级的UTP成绩为40,则AS在B级的UTP成绩为40\*40%=16。<sup>[9]</sup>UTP是一个分值转换系统,2001年首次引入使用,目前英国高校正逐步接受UTP计分,主要用于招收国际学生。UTP依据学生学习的科目和最终的成绩,通过第三方软件或官方关税表手动计算,就可以转换为UTP,是英国高校招生服务中心UCAS区分参加A-level考试的考生所属各等级层次的一种手段。



2002年开始,政府推进在招生中使用涵盖20多项证书的“高校招生分数转换系统”UTP,对录取时使用的各类资格证书进行分值设定,以便高校招生录取时对申请人综合学业成绩进行评定。虽然这种换算方法被全球使用剑桥国际考试(Cambridge International Examinations,缩写为CIE)的国家普遍使用,但在英国大学使用并不普遍,直到2010年大部分英国高校还没有使用UCAS关税作为他们大学入学的成绩评分。2017年英国政府公布的最新A-level证书各等级和AS水平考试各等级UTP对照如表2所示:

表2 A-Level证书各等级和AS水平考试各等级UTP对照表

A-level 等级	A-level 等级 UTP	AS 等级	AS 等级 UTP
A*	56		
A	48	A	20
B	40	B	16
C	32	C	12
D	24	D	10
E	16	E	6

资料来源:Wikipedia.UCAS Tariff[EB/OL].http://en.wikipedia.org/,2016-12-14

#### (四)A\*等级的评价功能

2010年英国资历与考试监督办公室(The Office of Qualifications and Examinations Regulation,缩写为Ofqual)强调,A\*等级的获得者都是那些在A-Level水平考试中表现非常出色、同时在A2部分和“拉伸和挑战”选做部分同样出色的学生。目前英国公众对A\*等级充满信心,79%的教师非常赞同增设A\*等级,认为A\*有助于英国大学招收优秀的学生,家长和学生认同增设A\*等级的比例分别占75%和70%<sup>[10]</sup>。A\*等级正在被越来越多的高校招生机构认可,将被作为考生个体选择高校课程的依据,等级所反映的知识水平成为继续接受高等教育的基础,并影响就业前景。

#### (五)A\*等级重考通过率

2012年伊森(Eason)对A\*等级的重考通过率进行为期2年的研究,结果表明,所有A-Level考试科目中,A\*等级选择重考的考生人数并不多,选择重考的往往是在先前的GCSE考试中成绩不太理想的学生,重考对获得A\*等级的影响很小,重考A\*等级的通过率仅为8%,大部分获得A\*等级的学生都是一次通过考试。2011年英国A-Level考试证书各等级重考人数比例如表3所示:

表3 2011年英国A-Level证书各等级重考人数百分比<sup>[11]</sup>

等级类别	A*	A	B	C	D	E
无重考	76	57	42	37	33	30
重考1个单元	19	29	35	35	34	32
重考2个单元	5	11	17	20	23	24
重考3个单元	1	3	5	6	9	12
重考4个单元或更多	0	0	1	1	2	3

资料来源:Eason,S.A summary of the unit-entry behaviour of candidates who certificated at GCE A level and GCE AS in June 2011<sup>[11]</sup>.AQA Internal Report,2012,9-12.

### 三、英国高考A-Level证书等级体系构建的特点

英国A-level证书等级体系在经历了多次改革之后,逐渐发展成熟。2010年之后,A-level证书成绩等级体系基本趋于稳定。纵观英国A-level等级体系构建的历史沿革,呈现出以下鲜明的特点。

#### (一)拉长A-Level等级体系,为高校录取提供更大的区分度

A-Level考试从1951年创立至今,考试等级体系经历了四次重大变革,演变成目前的A\*-E和U级。据剑桥评估报道,在2006年,有不到11%的A Level获得者,取得了3个或以上的A级证书,大部分申请大学入学资格的考生都获得3个A级AS证书,且人数不断上升。<sup>[12]</sup>如何更好地分化学生的层级,一直是英国A-Level考试需要解决的实际问题。A-Level证书自2000年改革起,通过增设等级,不断拉长等级链,

细化等级分类,从而进一步对申请A-Level证书的考分层定级,对应相应的百分比,以区分出特别优秀和聪明的学生,为英国世界顶级高校提供明晰的参考和优质的生源。同时也为企业和雇主提供就业参考,使他们易于分辨应聘对象在人群中的分类层级。A-Level考试证书目前仍旧是英国高校录取的主要标准,一般高校只要求3门A-Level成绩,牛津、剑桥等世界顶级名校会要求至少1A\*和2A以上,获得3个B级可以进入英国较好的大学,3个C级可以进一般的英国高校就读。

### (二) A-Level考试次数由一年多次考试转变为“一考定终身”

A-Level考试一年举行两次,分别设在每年的1月和6月。学生可以在两年的A-Level课程学习期间,多次参加A-Level考试。AS水平考试设在第一年课程结束时进行,成绩占A-Level总成绩的一半,如果成绩不理想,学生可在第二年重考一次。A-Level每门课程一般分为六个模块,在两年的学习期间,经过四轮考试,把所有的模块考完。2008年起,除了地球科学、电子学、环境科学、地质学、数学、音乐、一些语言和应用学科,所有A-Level课程被分成4个单元,减少了参加重复考试学生的数量。<sup>[13]</sup>2015年开始,A-Level考试取消了原有课程的模块式设计,转而采用直线式的课程,一门课程贯穿两年,考试时间延至两年的课程学习结束时进行。<sup>[14]</sup>取消每年1月的考试,只在每年夏季6月举行。学生在第一年学完AS课程后,可以选择考或不考AS证书,但AS证书不再用于换取A-level证书,以有效减少AS的重考率。由于A-Level成绩计算以两年课程结束后进行的一次性考试为基础,各学科重考不复存在。

### (三) A-Level考试证书设置统一分数量表,实行等级转换制

统一标识尺度量表(UMS)采取一个统一的形式,将不同学生参加的不同机构实施的考试所得到的分数,统一成一个可以衡量的标准,便于比较和评定等级。每一次考试结束后考试机构会根据本次考试的特点和难度,制定一个原始分(Raw mark)与统一分数(Uniform mark)的对照表,中间的分数以线性排列,根据对照表考生可以计算出自己的原始分

数相对应的UMS分数。等级划分方面,A\*等级至少90%UMS、A级至少80%的UMS、B级70%UMS、C级60%UMS、D级50%UMS、E级40%UMS、U级40%以下UMS。实施UMS等级转换制,避免了不同考试机构、不同试卷难度、不同考试效度等因素所造成的成绩不可比现象,值得我国借鉴。

### (四) 教师对考生A-Level成绩的估分,作为等级评定程序中的重要部分

在英国,教师为高等教育机构提供考生的A-Level预估分数,早已被作为大学招考程序的一部分。<sup>[15]</sup>1994年以来,英格兰、威尔士和北爱尔兰的考试机构一直实施常规的教师估分。英国考试机构的资料显示,2000年即A-Level课程改革的第一年,教师对考生A-Level等级的评估表现出了前所未有的精确度。而AS水平阶段的等级估分却表现出了相对的不精确。A-Level等级教师估分的准确度是由于固有的模块化考试,而AS水平的低准确率来自于教师对新标准的不理解。2010年A\*等级的教师预估成绩也相当准确。但根据牛津剑桥皇家考试委员会(OxfordCambridge and RSA Examinations,缩写为OCR)对2012年夏季A-level考试中教师估分精确度的统计结果显示,只有48%的教师成绩预估是准确的,10%的错估偏差超过一个等级,90%的预估准确率偏差在一个等级范围之内。教师对学生的成绩预估出现偏差时,往往是过于乐观高估而不是低估。私立中学教师预估成绩的准确率最高,其次是文法中学、专门的高中学院,普通公立中学的预估偏差最大。<sup>[16]</sup>但大部分人对此持乐观态度。实施教师估分政策的目的是,在试卷等级边界界定时,更易于等级标准的设定;在标准设定出现偏差时,可以发出警告,及时纠偏;不会受到因考生患病错过考试或答卷写错位置的影响而在设定等级标准时出现偏差。正是这些实际的潜在用途,英国教育工作者、政策制定者和研究者都十分重视教师预估成绩的精确度。

### 四、A-level等级体系对我国当前高考改革的启示

2014年9月4日,国务院《关于深化考试招生制度改革的实施意见》出台,新一轮高考改革正式启动。改革的目的是建立中国特色现代教育考试招生制

度,形成“分类考试、综合评价、多元录取”的考试招生模式,但是在目前的高考改革过程中存有一些问题。英国A-level等级体系的构建,值得我国新高考改革借鉴。

### (一)合理划分高考成绩评定等级数量,构建起科学的等级链

合理设置高考科目成绩等级数量,可以明确考生在群体中的等级层次,为各类不同层级的高校挑选出适合学校和专业发展的学生起到至关重要的作用。目前从浙江、上海新一轮高考成绩计分方式来看,高中学考部分科目的成绩仅简单地划分成“合格、不合格”两个等级,高考选考科目均采用较细的等级赋分方式,浙江设1-21级,上海设A+至E等11级,再转换为百分制分数计入总分,相邻等级的分差均为3分。<sup>[17]</sup>事实上,高考成绩等级数量划分过多过细或过少过粗都不适合高校选拔人才,会造成考试评价等级边界模糊不清,学生、家长、教师和招生单位无法正确判断考生的实际学业水平,不利于我国重点高校对顶级人才的选拔,还容易造成考生偏重必考科目、忽视学考和选考科目,不利于学生全面素质的养成和充分发挥学习潜能。相反,高考成绩等级体系数量划分过多过细,则会促使等级边界竞争更为激烈,学生并不需要花太多时间和精力备考,就能轻易提高一个等级,从而盲目增加应考次数,不利于考试常规化管理。

英国教育部对合理设置考试成绩等级数量、更好地分化不同层级考生,相当重视。每次等级体系改革都经过大规模的社会问卷调查,并组织专家进行严密测试和反复论证。2017年英国中考GCSE考试的等级体系构建分成9-1级,9代表比A\*更高的级别,也称A双星等级体系。其中,前三个等级即9、8、7级为前20%的顶尖学生占有,5级代表前33%的学生。<sup>[18]</sup>2022年英国将推出GCSE等级A\*\*\*,即未来英国面对义务教育阶段全体学生的考试,成绩评定的等级数量将被划定为10个级别。而英国在2008年提出“伸展和挑战”之后,高考A-level等级体系仅增加了1个A\*等级,即在经过中考合理分流之后,英国高考成绩评定的等级数量被划分成7个级别,未来最多再增设1个等级。这是因为英国高考成绩评定的等

级链在拉伸到7个级别之后,研究发现A\*等级已经可以明显区分出优秀的顶尖学子,尽管A-level各等级的教师成绩预估存有偏差,但A\*等级教师预估成绩的精确度极高,受到社会各界的广泛认同。借鉴英国高考等级数量的划分,我国可以将高考各科成绩评定的等级数量划分成9-1个等级,分别占各科人数比的5%、10%、10%、15%、15%、10%、10%、10%、15%及以下<sup>[19]</sup>,明确各等级评分标准,并设立专门的考试等级实施监督机构,接受考生的投诉和调查。

### (二)减少重复考试次数,将多次等级考试转变为“一次性考试”

目前浙江、上海两省市实施的新一轮高考改革实行“两次考试”制度。2017年的上海普通高中学业水平考试,各科目考试分散在高中三年,随教随考随清,普通高中根据教学规律和学生实际,合理安排教学进度。<sup>[20]</sup>新高考改革一年提供多次考试机会的做法,可以促进教学和学生发展,缓解“一考定终身”给学生带来的心理压力,减少偶然性因素对考试的干扰和影响,使考试结果更接近学生实际水平。但是,我们也应该清醒地看到,无论何种考试都会产生压力,对于心理承受能力较弱的考生,考两次所需要的心理承受力比考一次更高。选择重考的学生还要面临确定选考科目和选考时间的双重压力,在一次次重考的过程中,产生心理疲倦感,分散其他选考科目的备考时间,进而影响其他选考科目的考试成绩。另外,实行多次考试会打乱教师平时的教学节奏,每个学生都存在个体差异,将各科考试分散在高中三年随考随清的做法,让教师无法把控好课程教学进度、平衡不同考生的学习需求。总之,多次考试会增加学生的学习压力、教师的教学压力、学校的考核压力、考试机构和考试管理部门的工作压力,不易于考试的管理和安排。

事实上,在2015年之前,英国也曾实施过多次考试制度,将A-level等级证书划分成不同的模块,考生可以选择不同的模块参加考试,成绩不通过的,两年内还可以有多次重考的机会。但是在实施后,发现考生重复参加考试的次数明显增加,此外,部分考生为了获得1张A-level证书,故意避开较深层次的

A2水平课程,投机性地选择较浅层次的两门AS水平考试,以降低考试难度。英国教育部还发现,多次考试给考试机构和招生机构增添了许多工作量,耗费了大量的人力、物力和财力,增加了考试管理的难度。特别值得一提的是,重考通过率很低造成考试的低效,如前文所述,2011年伊森(Eason)的研究表明,选择A\*等级重考的学生通过率不到8%,换言之,当A-level证书的等级体系数量拉伸到第7级A\*等级之后,获得A级及以下的考生即便多次参加A\*考试,大部分考生仍旧是白费时间和精力。所以,英国从2017年起正式全面推进实施“一考定终身”制度,降低学生重复考试率,以减轻学生重考压力、更易于考试管理。这一做法值得借鉴。

### (三)设置高考统一分数和等级转换系统,增加考试的信度和效度

我国不同区域间经济发展不平衡,在师资建设、教学质量、办学条件等方面都存有较大的差距,设置高考分数和等级转换系统,可以有效平衡不同区域间、不同考试时间、不同试卷难度的差异,以增加考试的信度和效度。例如浙江新高考采取等级赋分制,但等级赋分制的样本必须具有足够的代表性且满足正态分布。某一学科不同次考试之间考生群体的差异性会导致等级赋分的不等值性问题,而不同科目不同考生群体之间的异质性也会在一定程度上造成等级赋分的不等值性问题。另外,不同次学考、选考之间容易出现难度差异问题,不同考试时间与学考试题在难度上也可能不同,据不少考生反应,2016年4月份的选考与学考试题,比2015年10月份更难一些。<sup>[21]</sup>借鉴英国设置UMS统一分数量表来统一衡量学生参加的不同考试的做法,我国高考也可设立统一分数和转换系统,以便有效平衡不同考试时间、不同考试卷难度的考生考试成绩的等级评定,减少考试不公平现象,增加等级考试的信度和效度。

### 五、结语

英国高考A-level等级体系的建构,经历了半个多世纪的演进,逐步走向完善。随着高等教育大众化的推进,自2008年起英国政府对A-level考试的等级体系、课程结构、考试时间、试卷设计和计分方式

等方面进行了一系列的改革。通过增加考试等级、加大区分度等,为英国顶级高校选拔顶尖生源提供了有效的参考;减少考生重复考试的次数,逐步转变为一次考试定等级。2014年我国启动了新一轮高考综合改革试点工作,2017年将全面推进。但当前各省市在执行过程中存有误区,英国的等级制评分体系对我国新一轮高考改革无疑具有重要的现实意义。

### 参考文献:

- [1]Newton,P.E.Examining Standards over time [R].Research Papers in Education, 2012(3): 227 - 247.
- [2]Ofqual (2011a). Maintaining standards in GCSEs and A levels in summer 2011 [EB/OL].[http:// www.ofqual.gov.uk/](http://www.ofqual.gov.uk/), 2011-7.
- [3]朱臻.浅析英国A-Level考试的历史及现状[J].现代基础教育研究,2012(1).
- [4]张飞彦.英国高校招生考试制度历史演进及特点[J].考试研究,2016(5).
- [5][6][10]Daniel K. Acquah .An analysis of the GCE A\* grade[J].The Curriculum,2013,24(4):529-552.
- [7]A\*\* the new GCSE supper grade 9[EB/OL].[http:// www.the-guardian.com/](http://www.the-guardian.com/),2014-9-14.
- [8]UCAS即英国大学招生服务机构 (Universities and Colleges Admissions Service),主要负责全国招生录取的信息传递和接收学生的申请、转高校答复和录取的招生服务工作、为落榜考生提供调剂服务、大学某些专业有缺额的,为考生提供信息、转调志愿,是一个专门独立机构。当前UCAS的所有业务实现100%的在线服务。
- [9]Wikipedia.UCAS Tariff [EB/OL].<http://en.wikipedia.org/>,2016-12-14
- [11]Eason,S.A summary of the unit-entry behaviour of candidates who certificated at GCE A level and GCE AS in June 2011 [R].AQA Internal Report ,2012,9-12.
- [12]Emery,J.L.Numbers achieving 3 A grades in specific A-Level combinations by school type and LEA [R].Cambridge Assessment,2009(9).
- [13]Nick,Clark.A Guide to the GCE A Level [EB/OL].<http://www.wes.org/>,2014-2-3.
- [14]张晓峰.英国A-level考试拉开改革大幕[J].上海教育,2015(32).

(下转第 49 页)

## 中国近代私立大学招生考试的特点与启示\*

张亚群

**摘要:**中国近代私立大学起源于清末学制改革,民国时期获得较大发展,在学校数量及招生规模上呈阶段性发展特征。一批高水平私立大学与公立大学优势互补,形成有序竞争、共同发展的育人机制。近代私立大学以精英教育为导向,实行自主招生考试,辅以智力测验、中学推荐制;在入学考试科目上,保持文理科平衡,注重多样化选择。其招生理念、招生模式、考试方法和招生管理经验,为当今高校选拔与培养创新人才,提高教育质量提供了重要启示。

**关键词:**中国近代;私立大学;招生考试;发展规律;历史启示

中国近代私立大学包括国人创办的私立高等院校及外国教会创办并获中国政府立案的教会大学两种类型,在中国高等教育史上占有重要地位。近代不仅是中国新式教育产生、发展的重要时期,也是教育考试制度转型和重构的关键阶段。与公立大学相比,私立大学在办学体制和管理模式上存在显著差异,在办学理念和招生模式等方面亦具有自身特色。私立大学所奉行的招生理念、招生政策、招生原则及选拔方式方法,与其办学理念、培养目标和办学环境密切相关。深入探究近代私立大学招生考试特征及实践经验,既有利于总结招生考试发展规律,丰富和发展考试理论,也为当今高校考试招生改革提供了有益借鉴。

### 一、近代私立高校数量与办学规模的演变

私立大学是指私人或私法人设立的大学,广义上包括大学、独立学院和专科学校。中国近代私立高等教育机构起源于晚清西方传教士在华创办的教

会书院(后改称大学)。尽管当时教会所办高等学校不为中国政府管辖,但主要招收中国学生,为社会培养专门人才。中国人自办的私立大学及学院,最早者为复旦大学(1905年,复旦公学);其次为中国公学(1906年)。民国建立后,随着《大学令》和《私立大学规程》《公立私立专门学校规程》等教育法规的颁布,各类私立高校数量逐渐增多。其中,国人自办私立高校,在北京政府立案最早者为朝阳学院、民国学院(1914年)。从学校数量及招生规模来看,中国近代私立大学呈阶段性发展特征。

第一阶段从清末至民国初年,是国内私立高校起步阶段,私立大学办学规模在全国高等教育中占有较大比例。。

20世纪前十年,我国公立、私立高校数量超过百所,但学科程度尚低,主要实施大学预科或专科教育。据统计,1915年度,全国私立高校计有34所(包括专门学校25所,大学预科7所,其他2所),在校生8649

**作者简介:**张亚群,男,安徽庐江人,厦门大学教育研究院教授、博士生导师,主要研究方向中国近现代高等教育、考试理论、大学通识教育(厦门 361005)

\***基金项目:**本文为2012年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国近代私立大学招生考试研究”(项目编号:12JJD880017)研究成果之一。

人。全国国立高校有11所(包括高等师范2所,专门学校6所,大学预科1所,其他2所),在校生4380人;全国公立高校59所(包括高等师范8所,专门学校47所,大学预科2所,其他2所),在校生14701人<sup>[1]</sup>。私立高校及其在校生的数量分别占全国国立公立高校及其在校生的48.57%、45.33%。这一时期,由于国家教育主权不独立,西方教会在华所创办的教会大学未列入我国教育统计。

第二阶段从20世纪二十年代初至全面抗日战争爆发前,私立大学立案数量大幅增加,在校生规模扩大,私立高等教育达到鼎盛状态。

这一阶段,伴随新学制的改革和收回教育权运动的兴起,国人开始创办更多私立大学,教会大学开始向中国政府注册立案。1927年经北京政府认可的私立大学有18所,此外尚有准予试办的私立大学多所。南京国民政府成立后,至1932年底,核准立案及暂准立案的私立大学计有36所。私立大学数量逐年增多(参表1、表2)。

从上表可见,20世纪二三十年代,私立大学数量增长较快。在南京政府时期,立案最早者为厦门大学(1928年3月);其次为金陵大学、大同大学(1928年9月)。私立大学设立学院最多者为厦门大学、大夏大学(各五院),其次为复旦大学、沪江大学、岭南大学、中法大学、震旦大学(各四院)。从办学规模来看,20世纪二十年代,私立大学学科设置及在校生数量逐年增加。以1925年北京政府认可的10所私立大学为例,各校规模不等,多者师生近2千人,少者只有150多人。教师及学生平均规模分别为82.3人、739人(参表3)。

三十年代,私立高校办学规模扩大。私立大学及独立学院之数量超过公立大学及独立学院,只是私立专科学校数量少于公立专科学校,私立大学及独立学院在校生数与公立大学及独立学院在校生数相差无几(参表4)。

另据统计,1931年度全国共有103所高校,其中私立高校47所,占45.63%。全国高校在校生数44167人,其中私立高校在校生数22171人,占50.2%;国立、省立高校及公立专科在校生数共占49.8%<sup>[2]</sup>。各类私立高校在校生总数已超过公立高校在校生总

表1 1912—1936年公私立大学及专科学校统计

单位:所

年份	公立大学 (含独立 学院)	私立大学 (含独立 学院)	公立专科 学校	私立专 科学校	合计
1912年	2	2	77	34	115
1913年	3	2	76	33	116
1914年	3	4	71	24	102
1915年	3	7	67	27	104
1916年	3	7	55	21	86
1917年	3	7	缺	缺	10(大学)
1918年	3	7	58	21	89
1919年	3	7	缺	缺	10(大学)
1920年	3	8	59	17	87
1921年	4	11	缺	缺	15(大学)
1922年	7	11	缺	缺	18(大学)
1923年	12	12	缺	缺	24(大学)
1924年	20	12	缺	缺	32(大学)
1925年	26	24	42	16	108
1926年	26	30	缺	缺	56(大学)
1927年	23	21	缺	缺	52(大学)
1928年	28	21	20	5	74
1929年	29	21	21	5	76
1930年	32	27	21	6	86
1931年	36(含独立 学院13)	37(含独立 学院18)	20	10	103
1932年	38(含独立 学院16)	38(含独立 学院19)	19	8	103
1933年	37(含独立 学院17)	42(含独立 学院22)	20	9	108
1934年	37(含独立 学院16)	42(含独立 学院22)	22	9	110
1935年	36(含独立 学院14)	44(含独立 学院24)	19	9	108
1936年	36(含独立 学院14)	42(含独立 学院22)	19	11	108

资料来源:教育部《第一次中国教育年鉴》丁编,教育统计,开明书店1934年,第31页;教育部《第二次中国教育年鉴》,商务印书馆1948年,第1406页。

数。1936年全国高校108所,私立大学20所,仅比公立大学少2所;私立独立学院22所,比公立独立学院多8所;私立高校共53所,几占全国高校总数一半。

第三阶段从全面抗日战争开始到抗战胜利十余年间,私立高校经历了曲折发展,总体而言,在整个高等教育发展所占比例呈下降趋势。

1937全面抗日战争爆发后,受战争、经费短缺等因素影响,厦门大学、南开大学、复旦大学等私立大



表2 1928—1932年立案之私立大学(含独立学院)

序号	校名	所设学院(或科)	核准立案时间	所在地
1	厦门大学	文、理、法、教育、商	1928年3月	厦门
2	金陵大学	文理农	1928年9月	南京
3	大同大学	文、理、商	1928年9月	上海
4	复旦大学	文、理、法、商	1928年10月	上海
5	沪江大学	文、理、教育、商	1929年3月	上海
6	光华大学	文、理、商	1929年5月	上海
7	大夏大学	文、理、法、教育、商	1929年5月	上海
8	燕京大学	文、理、法	1929年6月	北平
9	南开大学	文、理、商	1929年6月	天津
10	东吴大学	文、理、法	1929年7月	苏州、上海
11	武昌中华大学	文、理、商	1929年12月	武昌
12	岭南大学	文、理、农、工、商	1930年7月	广州
13	广东国民大学	文、法、工	1931年6月	广州
14	辅仁大学	文、理、教育	1931年8月	北平
15	中法大学	文、理、医、社会科学	1931年12月	北平
16	齐鲁大学	文、理、医	1931年12月	济南
17	武昌华中大学	文、理、教育	1931年12月	武昌
18	广州大学	文、理、法	1932年7月	广州
19	震旦大学	理、法、工、医	1932年12月	上海
20	中国公学	文、理、法、商	1930年6月	上海
21	协和医学院	医	1930年5月	北平
22	上海法政学院	法	1930年6月	上海
23	南通学院	农、医、纺织	1930年8月	南通
24	中国学院	文、法	1930年10月	北平
25	朝阳学院	法	1930年11月	北平
26	金陵女子文理学院	文、理	1930年12月	南京
27	上海法学院	法	1930年12月	上海
28	福建协和学院	文、理	1931年1月	福州
29	之江文理学院	文、理	1931年7月	杭州
30	持志学院	文、法	1931年7月	上海
31	湘雅医学院	医	1931年12月	长沙
32	福建学院	法	1932年7月	福州
33	焦作工学院	工	1932年7月	焦作
34	正风文学院	文	1932年8月	上海
35	夏葛医学院	医	1932年12月	广州
36	民国学院	文、法	1932年12月	北平

资料来源:教育部:《第一次中国教育年鉴》丙编,教育概况,开明书店1934年,第18—19页。

学先后改为国立大学,几年间私立高校数量及招生规模减少。抗战胜利后,私立高校数量逐渐恢复(参表5),但公立高校恢复增长较快,私立高校所占比

表3 1925年经政府认可之10所私立大学师生人数统计

校名	单位:人									
	南开大学	复旦大学	金陵大学	武昌中华大学	北京中国大学	北京朝阳大学	北京民国大学	北京平民大学	北京华北大学	北京协和医科大学
教职员数	57	34	103	43	133	101	68	133	48	103
学生数	251	365	555	347	1600	1891	1167	906	252	56

资料来源:教育部《第一次中国教育年鉴》丙编,教育概况,开明书1934年,第16页。

表4 1928—1931年度公、私立大学及独立学院师生人数统计

年份	单位:人			
	1928年	1929年	1930年	1931年
公立院校教职员数	4730	5888	6166	5478
所占百分比	70.60%	72.48%	69.61%	59.76%
私立院校教职员数	1970	2236	2692	3689
所占百分比	29.40%	27.52%	30.39%	40.24%
合计	6700	8124	8858	9167
公立院校学生数	12533	14845	17506	19986
所占百分比	57.53%	58.22%	51.57%	51.28%
私立院校学生数	9253	10654	16441	18991
所占百分比	42.47%	41.78%	48.43%	48.72%
合计	21786	25499	33947	38977

资料来源:教育部《第一次中国教育年鉴》丙编,教育概况,开明书1934年,第20页。

说明:1.教职员数含教职互兼人数;2.本表学生数未包括专科生数。

例下降。1945年全国高校增至141所,其中私立高校有54所,约占38.30%。1947年全国专科以上学校共207所,其中私立院校79所,占38.16%。该年全国高校在校生数155036人,其中私立高校在校生数58156人,占37.51<sup>[3]</sup>。

从学科设置来看,这一时期,私立大学除了保持原有的文理基础学科及法、商、教育等社会学科外,主要加强了医、农、工应用学科建设(参表6)。

总之,民国时期私立高校获得了较大发展。至五十年代全国院系调整前,私立高校在国内高校中仍占相当大比例。如在西南地区、上海市,分别有高校52所、40所,其中私立高校各有30所,均超过当地

表5 1937—1947年公私立大学及专科学校数统计

单位:所

年份	公立大学 (含独立 学院)	私立大学 (含独立 学院)	公立 专科学校	私立 专科学校	合计
1937年	29(含独立 学院12)	38(含独立 学院20)	15	9	91
1938年	32(含独立 学院15)	38(含独立 学院20)	18	9	97
1939年	36(含独立 学院17)	37(含独立 学院19)	20	8	101
1940年	41(含独立 学院21)	39(含独立 学院21)	21	12	113
1941年	45(含独立 学院25)	38(含独立 学院20)	32	14	129
1942年	48(含独立 学院25)	37(含独立 学院19)	33	14	132
1943年	52(含独立 学院30)	37(含独立 学院19)	31	13	133
1944年	52(含独立 学院30)	38(含独立 学院20)	39	16	145
1945年	51(含独立 学院29)	38(含独立 学院22)	36	16	141
1946年	71(含独立 学院41)	46(含独立 学院24)	50	18	185
1947年	75(含独立 学院44)	55(含独立 学院31)	53	24	207

资料来源:教育部《第二次中国教育年鉴》,商务印书馆1948,第1402页、1406页。

公立高校数量。南京及武汉的公、私立高校各占一半<sup>[4]</sup>。考察中国近代私立高校数量规模的变化,不仅印证了它在国内高等教育中的重要地位,也有助于我们进一步分析近代私立大学招生考试的特点及其教育影响。

## 二、近代私立大学招生考试的特点

招生是办学的起点,考试是招生的重要手段,两者均为人才培养服务。就考试性质和目的而言,中国近代公立高校与私立高校的招生考试并无本质差异。另一方面,受办学理念、培养目标等因素影响,私立大学在招生标准、选拔方式和考试科目方面形成不同特征。以下结合近代私立大学的发展历程,考察和分析私立高校招生考试的基本特点。

第一,在招生标准和学科分布上,私立高校遵循政府制定的招生政策,逐步达到法定的入学资格要求,促进不同学科的协调发展

表6 1947年全国私立大学学科设置简况

序号	校名	所设学院(或科)	校址	备考
1	金陵大学	文、理、农	南京	附设国文、图书馆学等专修科
2	燕京大学	文、理、法	北平	
3	辅仁大学	文、理、教育、农	北平	
4	中法大学	文、理、医	北平	附设上海药学专修科
5	广州大学	文、法、理工、商	广州	
6	岭南大学	文、理工、农、医	广州	
7	广东国民大学	文、法、工	广州	
8	东吴大学	文、理、法	上海	附设体育专修科
9	沪江大学	文、理、商	上海	附设英语专修科
10	光华大学	文、理、商	上海	
11	大夏大学	文、理、法、商、教育	上海	
12	大同大学	文、理、工、商	上海	附设专修科(分英语、数理两组)
13	震旦大学	工、法、医、文理	上海	附设牙医专修科
14	圣约翰大学	文、理、医、工、农	上海	
15	武昌中华大学	文、理、商	武昌	附设会计专修科
16	武昌华中大学	文理、教育	武昌	
17	民国大学	文、商、法、农	湖南	
18	华西协合大学	文、理、医	成都	附设农业专修科
19	成华大学	文、理、商	成都	附设会计专修科
20	齐鲁大学	文、理、医	济南	附设医事检验技术专修科
21	福建协和学院	文、理、农	福州	
22	东北中正大学	文、法、农、工	沈阳	
23	江南大学	文、理工、农	无锡	
24	珠海大学	文、理、法商	广州	

资料来源:教育部《第二次中国教育年鉴》,商务印书馆1948,第580页。

民国时期,国家教育法规对于公、私立高校招生标准的要求是统一的。1913年1月教育部公布的《私立大学规程》第九条规定,私立大学之学则应规定入学资格、修业年限、学科、学科目、学科程度等;以及入学、退学、升级、毕业等。各类私立高校依照《公立私立专门学校规程》《私立大学规程》等法令,制定相应的招生简章。如私立湘雅医学专门学校,1917年招生简章规定入学资格:“凡中学毕业生在本校所承认之大学或专门学校修业至少一年,于化学、物理、生物三科确有实习经验,英文能直接听讲者,得入本科第一年级。凡中学毕业或有同等学力者得入预科。”<sup>[5]</sup>1921年3月厦门大学筹委会公布的《厦门大学大

纲》第三十二条规定:“凡中等以上学校毕业生,通过本校入学试验者,得入本大学预科或本科;其有相当程度、通过本校特别试验者,得入本大学为特别生。”<sup>[6]</sup>

中国近代教育变革采取突变模式,新旧教育制度和学校招生出现断层,由此产生诸多负面影响。清末民初,各类高校处于草创阶段,受办学条件限制,在招生考试实施中,不免降低招生标准,私立高校招生更是如此。不过,从教育整体发展来看,随着国内中等教育的发展和私立高校办学条件的改善,私立高校逐步达到高等教育法令规定的入学资格要求。

民国初年,各省创办私立专门学校及私立大学,学生来源及办学质量普遍低。1913年12月发布的《教育部取缔私立大学之布告》指出,京外各私立大学,“学生资格非常冒滥”。为了保障办学质量,教育部申令:“嗣后各私立大学,无论报部与否及开办之久暂,凡一经本部派员视察,即行分别优劣,以定立案之准驳,绝不稍事姑息。”<sup>[7]</sup>北洋政府教育部派视学分途查察各省办学情形,以备准驳。

1914年教育部咨文呈报湖南省各公私立专门学校及私立大学办学状况,整顿法政专门学校,严杜冒滥。该报告指出,湖南私立群治法政专门学校,为湘省各私立学校之冠,“惟其学生程度除别科尚称外,预科学生普通学多未完全,仍与他校无异。”鉴于该校“办理已有端绪,成绩尚未佳良,姑先准予备案,并将预科学年准予变通”,酌量延长,“俟开办本科后由部派员视察,如果成绩佳良,再行正式认可。”<sup>[8]</sup>在北京,1914年5月14日,经教育部派员视察,“据查得私立民国大学校,学生入学资格甄别较严,教授管理均属合法,各科试验成绩亦大致可观”,准予四所私立大学正式立案<sup>[9]</sup>。在广东,1915年9月教育部咨广东巡按使,广东私立公医学专校,“学生多未经中学毕业,而核阅入学试卷,程度低下,实难隐饰”,准其先予备案,延期毕业<sup>[10]</sup>。在江苏,1917年7月教育部派员视察南通私立纺织专门学校,报告认为,1912年该校创办时,招考本科学生程度颇属参差,有未经由中学毕业者,亦得选入肄业。其原因在于,民国政权初建,各省秩序未复,考选学生不得不稍宽其格。教育

部因此提出补救办法,学生延期一年毕业。

随着中学教育发展,各类高校招生标准逐步达到法定的学历资格。1922年新学制取消大学预科,公私立高校招生逐步减少同等学力考生。1938年教育部仍允许私立高校援例招收同等学力学生。1939年规定招收同等学力学生不得超过录取新生总额5%。自1940年度起,私立高校不准再招收同等学力学生。

此外,为了纠正文法科教育畸形发展,自三十年代开始,教育部逐渐调整招生政策,控制文法科招生。1933年5月教育部颁布大学及独立学院招生办法,实行各科按比例招生比例,加强理工农医实科。1933年明令限定各大学文法科招生。这一招生政策对于私立高校招生也产生一定影响,促进理、工、医、农等实科的发展。

**第二,在招生模式上,私立大学以自主考试选拔为基本方式,辅以智力测验、中学推荐制,具有一定的灵活性**

中国近代教会大学与美国等西方大学关系密切,在招生考试方法更多受欧美近代大学招生制度的影响,其生源多来自教会中学或教会家庭。国人自办的私立大学在招生考试方式上,既吸纳西方大学招生制度,又在不同程度上受本国考试传统的影响,其生源具有地域性特征。一些办学质量较高的私立大学,招生制度较完备,入学选拔严格。私立大学自主招生考试的发展,促进了专门人才的培养,对于中等教育发展也产生了积极的引导作用。

私立专科以上学校招生历来自行办理。由各校拟定招生名额及招生简章,呈教育部核定。在招生考试实施过程中,一些高校根据招生状况,除在本校设点考试外,还在国内文化教育和经济中心城市设立考点,并举办两次或多次考试。如私立湘雅医学专门学校1917年招生简章规定入学考试时间及方式:1917年6月20—22日,9月5—7日,在长沙本校举行考试;外埠如北京、武汉、上海、广州等处,如有5人以上,同时通知本校、各人先纳特别考试费5元者,得在各该处接受特别考试。“如确有人本校本科资格而有本校承认学校之凭证者,得免试迳入本科第一年级。凡投考预科者均须一律受试。”<sup>[11]</sup>

再如,私立时期厦门大学面向海内外招生,招生考试多处设立考场。除了在本校设考点,上海、新加坡报考,分别委托中国环球学生会、陈嘉庚公司承办,其他考点临时指定。从考试管理成本考虑,规定福州、广州等考点,报名人数若不满30名,则不举行考试,就近赴上海、厦门应考<sup>[12]</sup>。20世纪三十年代初,齐鲁大学招生考试分为两次:第一试设9个考点,分别在北平、天津、太原、开封、南京、上海、福州、广州、济南;第二试在济南本校。中法大学招生考试设4处考点:焦作本院、开封水利工程专科学校、北平师大、上海环球中国学生会。南开大学在天津、北平各设考点。这些举措既方便外地学生报考,也有利于各校选拔更多的优秀生源。

在自主招生实践中,1923年燕京大学率先引入普通智力(General Intelligence)测验,与其他入学考试科目一同举行。智力测验成绩作为选拔新生的参考标准之一,也用于新生的教学编排依据。受其影响,齐鲁大学、金陵女子文理学院、辅仁大学、福建协和大学等教会大学也借鉴智力测验方法,作为招生选拔参考<sup>[13]</sup>。

全面抗日战争时期,教育部调整高校招生考试办法。公立之大学及独立学院从1938年开始实行统一招生考试,私立之大学及独立学院暨公私立专科学校招生仍依照以往办法自行招考。1940年规定,私立高校暨公私立专科学校举行新生入学考试,教育部得派员监视。各校办理招生事务完毕后,应将已取、未取考生各科成绩列册,连同各科试题报教育部备核。各校新生入学考试试卷必要时教育部得随时抽查。1941年规定,教育部制定私立大学及独立学院暨公私立专科学校自行招生办法,参酌上年度招生名额数;各校招生简章须经教育部核准;入学考试各科试题应严格依照高中课程标准;各校如拟招收转学生,应将各系科拟招转学生名额等项,与新生招生简章同时呈核。1942年规定,国立公立高校分区统一招考,私立大学应体察交通情形,尽量为考生提供便利,招考方式除本校招生外,亦得酌情采用联合招生、委托代招及成绩审查等办法。

第三,在入学考试科目上,私立大学既保持文理科平衡,也注重多样化选择,与通才教育目标相吻合

中国近代著名私立大学,招生标准高,入学考试严格,选拔方式灵活多样,形成自身的招生考试特点。大学教育以培养精英为目标,实行通才教育;与之相适应,招生考试注重考察文理科基本知识、中西文化常识和语言文字能力。同时适应培养专门人才的需要,不同大学乃至同一大学的不同院系其入学考试科目也有不同选择。以三十年代初私立大学招生为例<sup>[14]</sup>,各校考试科目设置和选拔要求存在一定差异,考生具有较大的选择性。

如燕京大学的入学考试科目,设有国文、数学、英文、物理、化学、社会科学常识6科,设有南京国民政府规定的各公立大学招生必考的“党义”科目(教会大学大多亦考此科目);“公民”科目也仅见于1942年迁校成都联合招考时期。燕大复校北平后,仍以考“社会科学常识”取代“公民”科<sup>[15]</sup>。这种考试科目设置,既体现了燕京大学的办学自主性,也与其办学理念相吻合,适应了通识教育的基本要求。

辅仁大学招生考试分为两次。第一试考国文、英文、数学、党义4科,主要考察学生的文理基础知识和基本能力。第二试考9科:国学常识、中外史地、英文作文及口试、物理、数学、化学、科学常识、绘画、书法,不同系科具有选择性。其中,国文系考国学常识、中外史地;西洋语文系考英文作文及口试;历史、哲学、社会、教育四系考中外史地;数学、物理系考物理、数学;化学、生物系考物理、化学;心理系考科学常识;美术科考绘画、书法。这种科目组合,适应了各系科选拔人才的具体要求,与专业培养目标相匹配。

齐鲁大学招生考试科目分为10科:党义、国文、英文、中外史地、普通科学、军事学术、化学、物理、生物、算学(大代数、几何三角、解析几何),各系科的招考要求同样具有选择性。其中,理学院不考化学、物理、生物、算学;文学院不考中外史地、普通科学,并且于化学、物理、生物三科任选一门考试。从齐鲁大学招考科目的选择中,不难发现其独特的招生理念,与燕京大学等教会大学招生有异曲同工之妙,同样注重通识教育。

东吴大学考试科目有7科:党义、国文、本国史、西国史、英文、数学(代数几何、平面三角)、物理。金

陵大学考试科目6科:党义、国文、英文(文法与语法、听力、读力、字量、作文)、算学、社会科学、自然科学(理化生物)。沪江大学考试科目7科:国文(作文及测验)、英文(作文及测验)、世界史、自然科学(物理化学、生物任选一门)、数学、物理、三角。这些教会大学入学选拔均注重文理结合和中西文化平衡。

中法大学考试科目有8科:国文、党义、法文、数学、物理、化学、历史、地理,文理科有不同的科目选择。其中,理科不考党义、历史、地理,文科不考物理、化学。南开大学考试科目分为8科:党义、国文、英文、数学(理、文)、物理、化学(文、理)、生物、中西史。焦作工学院考试科目分为10科:党义、国文、军事学、英文、物理、化学、平面三角、立体几何、高等代数、解析几何。厦门大学考试科目分为9科:国文、英文、算学、物理、化学、世界通史、生物、教育学、经济学。复旦大学的考试科目,题目侧重智力测验。这些私立大学的考试科目,既有相同之处也有各自的侧重点,都是为本校人才培养服务。

需要指出的是,全面抗战期间,教育部进一步调整公私立大学招生考试科目<sup>[16]</sup>。1940年规定,私立大学及独立学院入学考试科目应参照本年度统一招生考试科目编列。该年度公立大学及独立学院统一招生笔试科目,依据中等学校课程标准,分为8门:公民、国文、英文(或德文)、生物三组<sup>①</sup>均同;此外二三组相同之科目为物理、化学、中外史地;一三组相同者为数学(高等代数、平面几何、三角);其余笔试科,第一组为中外历史、中外地理及理化,第二组数学仍包括高等代数、平面几何、三角。依笔试科目门数论,较上年度增加一门;按实质和程度论,较上年略有提高。

1941年规定,私立大学及独立学院暨公私立专科学校招生,入学考试科目应参照下列规定订定之:(甲)文、法、商、教育学院——公民、国文、英文(或法文)、数学(高等代数、平面几何、三角)、中外历史、中外地理、生物。(乙)理工各学院——公民、国文、英文(或法文、德文)、数学(高等代数、解析几何、三角)、物理、化学、中外史地、生物。(丙)医、农各学院——公民、国文、英文(或法文、德文)、数学(高等代数、平面几何、三角)、中外史地、生物。体育、音乐

学系新生入学考试,除甲组科目外,并分别加试术科及音乐常识,各院学生除笔试外,并应口试。各院附设有专修科者入学考试科目,应参照前项规定办理。公私立专科学校招生考试科目由学校酌定,报教育部备核。

从上述考试科目调整中可见,教育部加强对私立院校考试科目的统一管理与控制,同时仍保留其考试科目文理科结合的特点。这种招生考试的政策导向,与这一时期教育部所倡导的通识教育目标也是一致的。

### 三、历史启示

中国近代高等教育史上曾产生一批高水平私立大学。这些大学的招生和办学活动,与当时国立、省立大学优势互补,形成有序竞争、共同发展的育人机制。这一时期私立大学在办学理念、招生模式、考试选拔方式等方面,与公立大学既有相通之处,也存在某些差异。私立大学的招生理念、招生模式、考试方法和招生管理经验,为当今高校选拔与培养创新人才,提高教育质量提供了重要启示。

首先,在招生理念上,以选拔“通才”为导向,优化学生的知识结构,培养思维能力。近代私立大学的办学理念与招生模式协调发展,相互促进。大学拥有较大的办学自主权,实行自主招生。精英教育的办学理念和“通才”的培养目标,对招生标准产生深刻影响。在自主招生科目设置上,注重文理结合、中西文化融合,考察学生的基础学科知识和基本能力,对中等教育和大学教育产生了重要的积极影响。在当今建设“一流大学”的政策引导下,我们应把握高考综合改革的历史机遇,积极推进自主招生改革。在招生的价值导向上,应以促进人的全面发展为根本导向,摒弃狭隘的选拔专才的偏向,以促进中等、高等教育的有效衔接和创新人才的培养。<sup>[17]</sup>

其次,在招生管理上,有效运用教育法规和教育政策,保障和提升招生质量。高水平大学建设,离不开高质量生源。我国近代高等教育起步晚,深受政治动荡、经济落后以及战争摧残,走过极为曲折的历程。不同教育发展阶段各类院校的招生考试要求变化较大,私立大学招生考试与公立大学一样,也有一个不断改进和发展的过程。民国时期,先后制定了

有关私立大学、专门学校办学规程,教育部管理部门根据国家和现实需要,调整招生学科比例,规范招生考试管理,发挥了引导和保障作用。在招生和办学过程中,一些私立名校面对社会政治动荡、公立院校招生竞争等外部环境压力,适时调整招生策略,始终坚持严格的招生标准,保证生源质量;在国家教育政策范围之内,发挥大学自主招生的积极性和自主性,完善考试管理制度,保证了招生选拔的公平、高效与有序发展。这些招生考试经验仍具有现实参考价值。

其三,在入学选拔上,发挥高校单独招考的积极功能,扩大招生考试的选择性和多样化。从历史上看,大学招生考试受办学体制和教育环境制约。中国近代大学招生规模较小,属于精英教育,高校单独考试有其合理性与适应性,在人才选拔中发挥了不可替代的作用。私立大学是受西方大学教育理念和办学模式的影响,实行自主招生考试制度,满足其招生多样化的需求。正因为如此,抗战时期,国立大学和独立学院推行统一招生考试,但是,私立大学和独立学院暨公私立专科学校仍实行单独入学考试。这是其独特性所在,也是其活力所在。

当今我国已跨入高等教育大众化后期,高校招考模式与近代私立高校招生模式存在较大差异。随着适龄教育人口的下降及海外高校招生的激烈竞争,国内一般大学,特别是民办高校,面临严峻的生源危机。这既是促进民办高校和其他普通院校改革,提升办学质量的一大动力,也是制约其办学与发展的重要因素。在建设高水平大学的进程中,民办高校、专科学院不应缺位。这就需要提升其教育质量与办学层次,拓展生源选拔的途径与方法。正在推

进的高考综合改革,实行高校“分类考试”,扩大不同类型高校考试招生的选择性和适应性。这项改革的推广将为民办高校招生提供了新的选择。

#### 注 释:

①1940年公立大学及独立学院统一招生分组:第一组包括文、法、商(包括管理)、教育学院及师范学院文组;第二组包括理工学院及师范学院理组;第三组包括医农学院。

#### 参考文献:

[1][6][7][8][9][10]潘懋元,刘海峰.中国近代教育史资料汇编·高等教育[M].上海:上海教育出版社,2007.831-833,458,379,479,462,542.

[2]教育部.第一次中国教育年鉴[M].丁编.教育统计.上海:开明书店,1934.33.

[3][16]教育部.第二次中国教育年鉴[M].上海:商务印书馆,1948.1402,536-538.

[4]毛礼锐,沈灌群主编.中国教育通史(第六卷)[M].济南:山东教育出版社,2005(第二版).21.

[5][11]湘雅医学专门学校招生简章[J].教育杂志,第九卷第八号,1917.08.

[12]张亚群.私立时期厦门大学自主招生透视[J].河北师范大学学报(教育科学版),2013(5).

[13][15]张亚群,虞宁宁.燕京大学自主招生的特点及其借鉴意义[J].高等教育研究,2013(4).

[14]么其璋,么其琮,等.民国老试卷[M].北京:新星出版社,2016.335-339.

[17]张亚群.自主招生改革的价值取向[N].光明日报,2013-01-16.

(责任编辑:郑芳)



# 国家教师资格考试制度存在的问题与对策

## ——基于以生为本的视角

杨焕芝 王伟宜

**摘要:**国家教师资格考试制度的全面实施,虽然使教师资格考试呈现了新的面貌,为教师队伍注入了新鲜的血液,但是一些学者对教师资格申请人员所拥有的教学能力、课堂管理能力和道德素养等方面产生了质疑。论文从推行国家教师资格考试制度的背景入手,基于以生为本的理念,深度分析其存在的缺陷。进而提出教师资格考试改革之路——把见习制度纳入对非师范生的考核当中。

**关键词:**国家教师资格考试制度;以生为本;见习制度

国家教师资格考试制度是全国中小学教师资格考试制度的简称(以下简称教师资格考试),是国家对专门从事学校教育教学工作人员的职业许可制度,是公民取得教师职位、从事教师工作必备的前提条件。为进一步完善教师资格考试制度,我国经分批试点后,已在全国范围内全面实施。这将对教师队伍结构的优化、教师队伍整体素质的提升、教师管理制度的健全和完善具有重要意义。<sup>[1]</sup>但是,近些年来,一些学者对教师资格申请人员,特别是非师范生所拥有的教育教学能力存在一些争议。笔者通过分析近年来与教师资格考试相关的文献,发现大多是对其考试内容、形式、认证等方面的研究。但是,它们忽视了教师资格考试改革是以提高中小学教育质量为目的,一切考试规则、形式的制定以及对它的评价都要从它服务的主体——中小学生学习发展出发。现行的教师资格考试,没有尊崇以人为本的理念进

行设计,使得一些不具有教育教学素质的人员通过了考试,让教师队伍失去了应有的纯洁性。本文尝试从以生为本的理念出发,分析其深层原因,探究改革的突破口。

### 一、国家教师资格考试实施的背景

我国教师资格考试制度起步较晚,1983年开始逐步确立,1995至2011年从师范生到非师范生的过渡、试点到全面实施,考试制度不断完善,教师队伍实现了量的突破,各方面都取得了很大的进步。2011年9月以前全国采用分省考试制度,但是各省考试标准不一,致使优质师资在不同地区分配不均衡;师范生拥有的优越性、垄断性和权威性使得他们滋生职业倦怠等不良现象;不可替代的终身制导致教师不思进取。为了消除以上弊端,满足教师专业化、职业化发展的需要,2011年教育部率先在浙江、湖北两省启动试点国家教师资格考试,然后逐步在全国

作者简介:杨焕芝,女,河南周口人,福建师范大学教育学院硕士研究生,主要研究方向为高等教育社会学(福州350117);王伟宜,男,陕西铜川人,福建师范大学教育学院教授,教育学博士,主要研究方向为高等教育社会学(福州350117)

各省推进,2015年推广至全国范围内实施。

全面实施的教师资格考试,在“省考”的基础上,做了以下改革创新:一是由国家统一命题、统一考试,并且在考试科目、考试方式、考试内容上都提高了标准,以期消除地区差异。二是所有在各级各类学校和其他教育机构中专门从事教育教学工作的中国公民都要参加标准统一的教师资格考试,择优录取、公平选拔。从此以后,师范毕业生也统一纳入考试,消除了师范生的“特权”。三是破除教师终身制,施行定期注册制,以期优化教师任用机制。国家统一教师资格考试制度,作为促进教师教育事业的发展、保证教师质量的一项重要政策,在中国教师教育体系不断改革的今天尤为令人瞩目。但是,随着改革的不断深入,现行教师资格考试也凸显了一些问题,比如,对教师的考查形式,没有基于以生为本的原则进行设置;允许非师范生和师范生有平等参加教师资格考试的权利,只要通过考试,他们皆能得到教师资格证书,忽略了两者的差异。这些问题的出现,阻碍了改革目标的顺利实现,需要我们引起重视,进一步思考和探究。

## 二、国家教师资格考试存在的缺陷

近年来,中小学教育一向倡导以人为本的教育观,郭思乐教授对这方面的研究颇有见地。他认为,在教学观念上要把教师的教转向学生的学,高度尊重学生、全面依靠学生,这也是生本教育的核心理念;在生本教育的价值观上,要把一切为了学生放在首位;在对学生的管理上,教师的任务不是自己管,而是组织学生自我管理,服务学生自我管理。此外,他还对生本教育的课程论、教学论、评价等进行了论述。<sup>[2]</sup>那就意味着一切教育改革和教育课程的设计都要从学生的角度出发,显然选拔教师也要从学生的角度进行考察。课堂是培养学生的主要阵地,明确教师是否秉承以生为本的理念,只有在真实课堂中进行考察,才能准确进行判断和评估。

《中小学教师资格考试暂行办法》(以下简称《办法》)第十一条规定“笔试主要考查申请人从事教师职业所应具备的教育理念、职业道德、法律法规知识、科学文化素养、阅读理解、语言表达、逻辑推理和信息处理等基本能力;教育教学、学生指导和班级管理

的基本知识;拟任教学科领域的基本知识,教学设计实施评价的知识和方法,运用所学知识分析和解决教育教学实际问题的能力。”“面试主要考查申请人的职业认知、心理素质、仪表仪态、言语表达、思维品质等教师基本素养和教学设计、教学实施、教学评价等教学基本技能。”<sup>[3]</sup>《办法》指出,目前我国教师资格考试在笔试和面试等环节皆对申请人的教师职业道德、课堂管理能力和专业素养等方面提出了严格的要求。但是课堂面对的群体是个性不一的学生,而面试环节并没有他们的参与,这样缺乏以生为本理念支撑的教师资格考查形式,能否真正检验申请人的实际教学能力和课堂管理能力,值得我们深思。此外,有些申请人只是把教师当作一份谋生的工作,没有接受严格的师德考察,更没有树立坚定的教育理念和信仰,他们真的具备教师应有的职业素养吗?

### (一)教师应有的教学能力难以考查到位

教师资格考试改革后,虽然笔试在考试题型、考试内容等方面都增加了难度,但仍然是教师在日常教育中可能遇到的应试问题,只要熟记答题要点和掌握答题技巧,写出一个符合教学理念的答案也不足为奇。但是教师的教学能力就是教师指导学生进行学习活动、完成教学任务的能力。《基础教育课程改革纲要(试行)》第十条指出:“教师在教学过程中应与学生积极互动、共同发展,要处理好传授知识与培养能力的关系,注重培养学生的独立性和自主性,引导学生质疑、调查、探究,在实践中学习,促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习。”<sup>[4]</sup>由此可知,教学能力不仅强调教师要拥有扎实的理论功底和丰富的授课技巧,更在于要以学生为根本,在与学生相互了解、相互信任的基础上,是通过不断的课堂实践慢慢锻炼出来的。一位拥有高水平教学能力的老师,不仅可以单向的“授业”,而且要具有“解惑”的能力,即在传授知识的过程中,一切以学生为本,在尊重学生个性的基础上,激发学生的潜能,引导学生进行创造,培养学生的综合素质。从对笔试的分析可知,通过教师资格笔试只能证明申请人具有运用教育教学理论分析、解释和说明问题的能力,并不能说明其拥有解决课堂实际问题的能力,用这种形式考查教学能力有失偏颇。<sup>[5]</sup>

《办法》第十四条规定:“面试主要考查申请人的职业认知、心理素质、仪表仪态、言语表达、思维品质等教师基本素养和教学设计、教学实施、教学评价等教学基本技能。”面试主要采用情境模拟、结构化面试等方式。在实际操作时,教师资格面试形式如下:考生抽签后,有20分钟的备课时间,然后进入到只有考官的教室进行试讲,即情境模拟。中间考官可能进行一些提问,即结构化面试。当考官确定没有其他问题后,申请人就可以直接离开考场。从面试的实际情况分析,申请人面对的只是虚拟出来的教学场景和考官,而不是真实的教学场景和学生。在这样的教学过程中,只有单向输出的发出者,没有真正接收的学习者。因此,没有学生的反馈,教师不需要根据学生的接受程度来调整教学进度和改变教学方法即可通过模拟试讲。

由此可知,申请人通过教学能力的考核不一定依靠真实的教学能力。张鲁宁认为,很多教师资格申请人从来没有参加过教育教学实践,根本也不具备教育教学能力,他们之所以通过教师资格考试,是因为他们有“假性教育教学能力”。这种能力的来源不是通过亲身实践,而是来自于教师培训机构或者辅导机构。<sup>⑥</sup>那么,即使通过教师资格考试,也只能证明申请人掌握的是应试能力,而不一定是根据课程的类型和学生的特点来设计教学方案、根据学生的实际掌握程度调整教学速度等教学能力。

## (二)教师应有的课堂管理能力难以体现

《教师资格条例》第八条规定:申请认定教师资格者应具备承担教育教学工作所必需的基本素质和能力。<sup>⑦</sup>但是这样的规定太过笼统,对申请人的课堂管理能力没有具体的要求。笔试环节主要考查以下几个方面:课堂管理及课堂结构的概念、影响课堂管理的基本因素、课堂管理的原则、良好课堂气氛的营造、课堂纪律及其维持策略、课堂问题行为及其应付等理论知识。然而,通过查阅资料我们可知,课堂管理主要包括课堂人际关系管理、课堂环境管理、课堂纪律管理,这些管理都需要在师生参与和互动的前提下进行。“管”的过程就是组织学生控制课堂中各种教学因素、协调各方关系;“管”的结果是保证教学有序、顺利的进行。<sup>⑧</sup>笔试中考查课堂管理的题目,

根据熟记的课堂管理知识和答题框架,申请人完全可以给出合理的答案。这些答案虽不能解决真实课堂管理问题,却能帮助申请人通过考试。

笔试是对课堂管理相关知识的考查,而面试是对课堂管理能力的评估,它涵盖课堂人际关系管理、课堂纪律管理以及课堂物理环境管理。在实际的课堂教学中,课堂人际关系管理能力和课堂纪律管理能力的考察必须建立在以学生为本的基础上。因为只有教师采用人性化管理,调动学生积极参与,才能制定出大家广泛认可的行为规范,营造出和谐的课堂氛围以及建立良好的师生关系。课堂物理环境的管理,则要求教师对上课的环境即教室要有一定的了解,充分利用教学设备、合理安排学生对设备的使用,为授课创造良好的教学环境。正如田萍老师所说的,有创造性的制定以生为本的班级规章制度,才有利于开发学生的潜力,促进学生的个性发展。再者,只有建立学生认可、符合学生个性发展的空间与环境,才能营造学生尊重老师,老师重视学生的良好学习氛围。<sup>⑨</sup>但是在面试的考察目标中竟没有对课堂管理能力做出任何要求。深究其因,主要是在实际面试过程中,申请人面对的是考官,而不是需要管理的学生;其课堂是虚拟的课堂,并不是真实课堂。

因此,没有学生参与的课堂考察形式,就会产生这样的漏洞:一是没有学生参与的课堂,申请人根本不需要处理教学过程中的偶发事件,对其课堂人际关系管理能力和课堂纪律管理能力的考察就无从谈起。“假性教育教学能力”处理问题的依据不是自己的“经验”,或者说没有经过教育教学实践和反思的申请人根本就没有“经验”。<sup>⑩</sup>如果在以后教学过程中遇到突发状况,没有“经验”的教师就没有能力去处理真实的课堂管理问题。二是课堂物理环境都是提前安排好的,对课堂物理环境管理能力的考察也无法实施。综上所述,现行教师资格考试为没有课堂管理能力的申请人通过考核提供了可能性。

## (三)教师应有的职业道德难以保障

在教育过程中,教师的人格魅力是以生为本的课堂达到应然状态的关键因素,而拥有高尚的品德是教师人格魅力形成的基础。正如我们所知,即使教师有优秀的教学能力、丰富的教学经验和课堂管

理能力,如果学生们不喜欢这位老师,那一切的管理和教育对学生来说都是空谈。这一点从心理学的角度来讲,就是心智还不成熟的学生有强烈的模仿心理,这使他们不自觉地把教师的处世行为作为完善自己心理结构的参照或者指导自己人生的坐标。当教师高尚的德行被学生所认可时,就会不自觉地产生一种心理上的认同感和崇拜感,从而使教育教学达到更好的效果。<sup>[11]</sup>但是,在社会快速发展的步伐下,学校、教师、家长乃至整个社会都不自觉加入了追求速度的行列,难以注意到教师的德行对学生价值观的形成有潜移默化的影响。过于重视应试教育,而忽视中小学生价值观的健全发展,当他们遇到一些突发事件就会无所适从,很有可能酿造出意想不到的悲剧。近些年来,接二连三的大学生惨痛事件就和他们不健全的价值观有很大关系。所以,拥有高尚的道德是成为教师的必要条件。

虽然目前“国考”题型考查教师的心理素质和思想道德的题型占据了很大比例,但是笔试中有关此类问题都是常识,只要稍有考试“经验”的人都能给出“标准答案”。所以,从笔试中考查师德问题就得出申请人具有教师应有的德行素养有失偏颇,这样培养的教师更多学会了应试教育,不一定真正具备应有的道德修养。

在考试概要介绍中提到,面试环节主要考察申请人应具备的教师基本素养、职业发展潜质、教育教学实践能力,并且在教育教学能力中把“良好的职业道德、心理素质和思维品质”排在第一位。但是在实际的考核中,并非如此。首先,对申请人品德素养的考察太过笼统。在面试评分标准的细则中,关于师德的权重只有2%-3%。在面试时,考官也只是走形式的问一句“如果有家长给你送礼,你会如何处理?”等诸如此类的问题。对申请人师德的考查可以说是应付了事,简单易过,不禁让我们对这种考查教师道德素养的形式产生质疑。其次,对申请人心理素质的考查也不到位。面试时,申请人面对的是各类考官,而不是学生,面对的对象不同,心理影响也不同。申请人可能自认为具备了中小学教学的基本心理素质,但是没有真正的授课经验,没有实地的管理过情况百出的中小学课堂,没有真正深入了解过

学生的心理,现在承诺这些就为时过早。同样,也许高校毕业生都认为自己有充足的耐心和信心来面对各种各样的学生,甚至很多根本不热爱教育事业的人或者根本不具备一名合格教师应有师德的人,为了教师这个比较安稳的工作机会而加入教师队伍,但是目前的考试形式,很难考查他们本身的心理素质。心理素质和道德行为息息相关,关系到一个民族和国家的未来,对未来接班人的培养可能产生不可估量的后果。正如唐卫东认为,教师资格考试的考核方面也要把教师心理素质包括在内。教师心理健康水平不仅影响学生的心理和行为发展,而且制约着教师自身专业成长。简单的面试只是对申请人的心理素质的初探,不能考察其是否拥有职业发展潜力。<sup>[12]</sup>

通过以上分析可知,在教师选拔伊始,就没有基于“以生为本”的理念对师德进行考察,更没有真正重视教师职业道德对学生长远发展的影响。

### 三、反思和借鉴:以生为本的教师资格考试的改革之路

参加教师资格考试的考生大体可分为两类:师范生和非师范生。师范类高校对师范生的培养目标,一是要求师范生掌握与师范专业相关的基础学科的基本理论、基本知识和基本技能;二是经过教学实习,培养他们的教学、科研、管理等实践能力。对于这类人群来说,经过四年的学习和锻炼,为成为教师所应有的职业素养打下了坚实的基础,参加教师资格考试只是检验他们四年成绩的一种形式。所以探究教师资格考试能否考查师范生的教育教学能力和师德意义不大。但是,和师范生相比,非师范生缺乏系统的理论学习和规范的教学实习,造成师资队伍质量良莠不齐。即使通过考试,能否证明其拥有与师范生匹敌的教育教学能力以及职业道德,还有待商榷。所以,笔者建议增加对非师范生教育教学能力和师德方面的考查。

目前,我国的教师资格证考试还处于待完善的发展阶段,可以借鉴国外的成功经验对其进行改革。一些国家的教师资格认证形式是十分丰富的,它能从不同角度、不同层次考查认证教师的教学素养。例如,在加拿大申请教师资格时,接受过高等教育是

前提条件,在中小学的实习或者实践经验约900小时是必备条件,最后获得实习良好性评价才能获得申请资格。从此可知,认证过程相当严格。德国的从证教师必须要通过两次国家考试才能通过教师资格认证,在通过第一次考试的书面考试、口试和教育实习测试后,进入第二阶段的实践学习。虽然各州要求不一,但在参加第二次考试前,实习时间至少18个月。还有日本爱知教育大学1999年提出的“四年实习制度”,大大增加了学生的教育实践能力及在实践中运用教育理论的能力,对提高教师的专业化水平有很大的促进作用。再如美国,州级教师资格的申请人在完成了职前准备工作和获得实习资格后,除了要参加近一年的课堂教学实习,还有参加专业发展培训;国家教师资格证书的申请要满足有三年以上的学校教学经验。<sup>[13]</sup>我们可以此作为参考,完善国家教师资格考试制度。

在对非师范生参加教师资格考试中,我们从其服务的对象——中小学生的角度来寻找突破口。以生为本就是要求选拔拥有高水平的教学能力、课堂管理能力和高尚的职业道德的教师来推动学生的发展。理所应当从学生的角度对这些职业素养进行考察,在真实的课堂中进行综合考评。我们可以把见习制度纳入对非师范生的认证考核条件中,先颁发见习证书,让其在真正的教学行为中综合考察一年,当这些指标合格后,再颁发正式的教师资格证书。

第一,在课堂见习中考查教学能力。从以生为本的教育理念可以看出,教育活动的发生是在学生有目的的参与和教师有目标的干预下所产生的,也就是说,学习者的身心发展是包括学习者在内的人的有意识的学习、培养、锻炼和建构的过程。要达到让学习者参与教育,实现自我发展,是对教师教学能力的一个考验。以生为本的教学观提醒我们,对教师的考察培养要从过去的注重理论学习转为加强实践的锻炼。把见习纳入对非师范生的考核后,要建立动态考察机制,随时记录实习者的实践状态,确认是否有职业发展潜力。通过一年的课堂考察,综合学生所接收知识的程度、教学成果、以及专家的评价等各种因素对其教学能力进行评估,评估合格即达

到考察的指标后,再给予相应的评价。当然,具体的评估细则要根据实际情况制定。

第二,在课堂见习中考查课堂管理能力。进行课堂管理最基本的前提,就是教师能与学生之间有良好的互动沟通。但是,因人而异,这点可能是别人最难给出实际指导意见的。只有把见习纳入对非师范生的考核,才能在其实际教学中考察见习者对状况百出的课堂能否做出有效的管理,以及见习者是否能把课堂管理中的人际关系管理、环境管理、纪律管理与以学生为本的理念结合起来,再对其做出综合考评。因为教师对孩子们产生影响的方式是非常具体的,通常对某个教师来说很有效的方法,可能对另一个教师来说却毫无用处。因此,需要非师范生在见习中慢慢和学生进行磨合、总结经验,逐渐建立适合自己的课堂管理模式。

第三,在课堂见习中综合考查教师职业道德。教师的道德素质以及人格魅力决定了教师是否能引导学生养成良好的学习兴趣和行为习惯,这对学生的学习效果和身心健康发展有重要的影响。所以在见习时,针对非师范生的德行素养制定一套严格的考核方案是重中之重。当然,一定要以学生为主体,综合学生家长 and 校评估专家的意见对其进行评估。既要尊重学生应有的参与评价的权力,又要尊重教师的合法权益。对于在实习过程中,师德有缺陷者应予以严肃处理,实行一票否决制。当然这需要相关部门完善教师退出机制,使那些因为没有达到现行法规处理范围而无法撤销其教师资格的教师进行辞退等特殊处理,以保证我国教师队伍的整体素质。

#### 参考文献:

- [1]王世存,王后雄.国家教师资格考试:必要性、导向及问题思考[J].教师教育研究,2012(04):32-37.
- [2]郭思乐.教育走向生本[M].北京:人民教育出版社,2001.35-70.
- [3]中华人民共和国教育部.教育部关于印发《中小学教师资格考试暂行办法》《中小学教师资格定期注册暂行办法》的通知 [EB/OL]. [2013-08-15] [2014-12-10].http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7151/201309/156643.html.

(下转第 55 页)

# 上海市中考提前招生政策的教育影响研究

吴珠玉

**摘要:**上海自2005年便开始实施多元化中考招生政策,至今现已形成以“提前招生”录取和“统一招生”录取为主的招考手段。本文以上海市的中考提前招生录取政策为基础,从教育公平和教育质量的角度出发,探究该政策自实施后对学生、学校及教育培训行业等所带来的教育影响,并提出自己的一些看法,以期进一步完善上海的中考提前招生录取政策。

**关键词:**提前招生政策;上海市中考;教育公平;教育效率;

自2005年《教育部关于基础教育课程改革实验区初中毕业考试与普通高中招生制度改革的指导意见》出台,上海市中考招生政策便呈现多元化。在保留“学业考试”“综合素质评价”的中考招生制度基础上,2007年上海中考招生增加“名额分配法”,2009年增加“自荐招生”。逐步完善的政策在充盈上海市中考招生手段的同时,大大扩充和丰富了考生进入高中阶段学习的途径。时至今日,上海市中考招生工作主要由“提前招生”和“统一招生”两阶段组成。本文主要对上海市中考提前招生政策进行解读,并尝试从教育公平和教育质量的角度分析该政策给教育界带来的影响,以期完善上海市中考提前招生政策贡献一份力量。

## 一、上海市中考提前招生政策解读

“中考是考试招生制度体系的重要组成部分,是衔接初中教育和高中教育的通道枢纽,是沟通义务教育和非义务教育的阶梯桥梁,是评价学校办学水平和学生学习成果的重要手段,中考改革的紧迫性、敏感性和关注度不亚于高考。”<sup>[1]</sup>中学考试评价的功能开始从选拔转为发展为主,相对应也构建了不同

于以往单纯以分数选拔为标准的适应多样化发展需要的新课程中考招生制度的基本框架。在这样的背景下,上海市作为全国教育改革的先行者,积极响应国家政策号召,中考招生制度开始发生变化,各高中学校依法自主招生的政策流行开来。目前上海市招生录取是以初中生学业水平考试成绩与综合素质评价相结合的一种多元招生机制,分为提前招生录取和统一招生录取,提前招生录取是指市实验性示范性高中和中等职业学校(简称中职校)借助推优与自荐两种方式,提前为学校发展招录学生;统一招生则通过每年的统一招生考试录取学生,本文中侧重于提前招生政策的研究,故统一招生政策不做赘述。

上海市实验性示范性高中提前招生录取工作是在这两种招生录取方式的基础上,统一实行网上报名志愿,网上预录取和录取。以2015年上海市中考招生计划为例,市实验性示范性高中提前招生录取计划为学校招生计划的40%,但实行推优与自荐两种招生方式时,二者在招生录取的区域和招生计划份额等方面都有很大不同,如表1所示。尽管二者在具体实施招生区域及份额上有所差异,但《上海市教

作者简介:吴珠玉,女,山东宁阳人,华东师范大学教育学部硕士研究生,主要研究方向为教育管理(上海 200062)

育考试院关于2015年本市中等学校高中阶段招生考试工作的实施意见》中明确规定,推优与自荐只能选择一项,二者不可兼报。而获得推荐资格的这类考生通过招生学校的考核并公示无异议后,仍需参加统一招生考试并达到每年的投档分数线,如若未达到该年投档分数线,则进入统一招生录取。

表1 上海市提前招生中推优与自荐的差异对比

方式 维度	推 优	自 荐
招生计划 比例	占市重点招生计划的30%左右,四大名校的推优占25%。	占市重点招生计划的10%左右,四大名校的自荐占25%。
投中比例 份额	推优名额一般为初中学校毕业人数的7%。	自荐名额的机会每个学生都有。
实施流程 主体	推优流程由初中就读学校执行。	自荐流程由初中毕业生本人执行。
招生录取 区域	招生学校对各区推优学生进行综合评定后进行录取。	各招生学校对全市自荐生进行综合评定后进行录取。

资料来源:参见上海学而思中考研究中心.2014年上海中考报考指南。[EB/OL].2015-12-28,http://sh.zhongkao.com/e/20111017/4e9bd4356e91d.shtml.

中职校的提前招生录取包括中等职业教育-应用本科教育贯通培养模式(简称“中本”贯通),中高职教育贯通培养模式(简称“中高职”贯通),中职校航空服务、艺术类、自荐生的招生录取,统一实行网上填报志愿,网上录取。仍以2015年上海市中考招生计划为例,“中本贯通招生计划总数为630名,中高职贯通招生计划总数为5700名(其中含招收进城务工人员随迁子女570名),自荐生原则上不超过学校招生计划的15%。”<sup>[2]</sup>该类学校考生的志愿填报,与市示范性实验高中不同,其志愿的填报参照专业的不同而进行分类填报。中本贯通类考生只能报一个志愿,中高职贯通类考生有三个志愿填报机会,航空类、艺术类和自荐生的选择范围更大,其专业可以兼报,并能填报四个志愿且无先后顺序。

上海市中考提前招生政策的实施,告别了过去以分数为唯一考核标准的时代,多元化的考核方式和招生路径在践行素质教育的同时,也强化了学校对学生实践能力和创新能力的培养意识。

## 二、上海市中考提前招生政策的教育影响分析

上海市中考提前招生政策的实施对社会造成了很大促动:考核标准由一元变为多元,学生自身的能力、特长开始纳入考核范围;考核方案由政府制定变为学校掌控,政府只负责宏观调配招生计划,具体招生标准及方案由各学校自行制定与实施。提前招生制度中多元的招生方式及下放的招生权利,在保证教育公平的同时也兼顾了教育质量,对学生、学校甚至社会上的教育培训行业都造成一定影响。

### (一)提前招生政策对教育公平的回应

所谓的公平“并不是消除一切不平等,而只是消除那些使某些人受损的不平等。”<sup>[3]</sup>而教育公平也并非人人享受均等的教育机会和教育资源,只要每个人接受适当的教育,而自身该有的利益又不被损害即为教育公平。上海市中考提前招生政策的出台对可参加自主招生的招生学校、招生对象等都做出明确要求,尽可能对教育的机会公平和程序公平做出了回应。

**1.提前招生政策对机会公平的回应。**上海市中考提前招生政策在招生对象层面和学校层面都表现出一定的限制性与倾斜性,以此回应机会公平。招生对象层面,上海市主要通过是否为应届生及是否为上海户籍两方面进行限制,但对进城务工人员随迁子女的教育机会表现出倾斜。学校层面,通过对不同学校的招生资格和招生名额进行限定,但在具体的招生标准和招生方案设定方面则权力下放。

招生对象上,中考提前招生录取限定报考对象必须为享有上海户籍的应届毕业生,符合本市中考招生报名条件应届返沪考生也可参加自荐,而被推优的对象必须是本市应届毕业生,这在考试和录取资格上便对往届生和非当地户籍的学生进行限制。然而限制往届生也是为了抵制应试教育从而减少优质资源的竞争压力。往届生往往分两类,一类是自身初次考试失利,想借助复读考出理想成绩的学生;一类是家长认为其孩子有能力考取更好的成绩而复读恰巧为其提供这样机会的学生。但不论是哪类学生,他们的目的只有一个——追求更高的分数与成绩,复读的经历也仅是增强了其应试能力,这与国家所提倡的素质教育发展背道而驰。如果允许



其参加提前招生考试,必定给应届生带去更多压力。倾斜性则体现在对进城务工人员随迁子女的政策上。上海市已允许外来务工子女参加中考,但只打开了中职校的大门。2015年中高职贯通5700名招生计划中,进城务工人员随迁子女有570名。由此可以看出:平等受教育的机会在增加,但比例还是很小。罗尔斯的正义论提到过,“每个人都拥有最广泛的平等基本自由,且相容于他人所拥有的相似自由体系。”<sup>[4]</sup>进城务工人员随迁子女也不例外,他们有权利继续在沪接受高中教育,但现实中其受教育的权利却受到约束。虽然出台政策限制该类学生报考高中学校是为了减少外来稳定性较差的教育人口对上海本地受教育人口的受教育机会造成的波动及影响,但这种限制异地中考的形式并不能说是不合理的,却不能说是公平的。

学校层面,上海市对不同学校的招生资格和名额分配都有着严格的限制,市实验性示范高中和中等职业学校有资格参加上海市中考提前招生录取工作,而公办普通高中、民办高中等学校则只能通过统一招生获取生源。但即使同为市实验性示范高中,“四大名校”(即上海中学、华东师范大学第二附属中学、复旦大学附属中学、交通大学附属中学)相比其他市实验性示范高中,又具有更高的招生自主权,其提前招生的计划份额达到50%,且推优与自荐的份额相等,而其他市实验性示范高中的提前招生份额达到40%,且30%为学校推优,仅有10%的份额为自荐生。此外,在自主招生的过程中,上海市允许市实验性示范高中享有较高的招生自主权:学校自行制定具体招生计划、招生要求和录取办法,学校自主权大大增加。如温家宝总理所讲过的,“我们要重视教育资源的公平,但不能把学校办成千篇一律,千人一面,学校还是要有自己的风格,自己的特色。”<sup>[5]</sup>中考提前自主招生录取的权利下放到各大高中学校,正是上海响应及落实国家号召发展特色化、创新型与个性化高中的回应,同时,自主、特色型高中的建立,也利于减轻学生压力,拓展他们的发展空间,让学生获得全面而又个性的发展与教育,大大增加了学生受教育的公平机会。

## 2. 提前招生政策对程序公平的回应。“高中招生

中最敏感、最受关注的环节就是录取,也是最容易产生寻租和腐败现象的环节,但其过程越来越趋于公开和透明。”<sup>[6]</sup>上海市的中考提前招生政策在录取批次与程序上是比较公平的,但同样也存在一些隐性的不公平。

上海市提前招生政策允许市实验性示范性高中提前招生录取和中职校提前招生一起进行,响应了国家大力发展职业教育的号召,有利于我国职业教育的发展,在一定程度上也保证了教育公平。但中职校与市实验性示范高中一同招生,势必处于劣势,受我国传统思想“学而优则仕”的影响,职业学校招收到的学生只能是所谓的“差生”,学校生源质量也无法实质性提高。可见,改变对职业学校的偏见我们还有很多工作要做。在提前招生的同时,也有一批艺术特长生的录取工作在进行着。上海对于特长生的定义比较明确,指那些在体育与健康、音乐、美术等方面有特长的学生即艺术特长生。对于那些参加过各种竞赛的学生只在其综合素质评价中体现,而且对于艺术特长生的录取,有专门的特长生学校招生,并且可以推优,但录取工作需要全程录像,并公示最后录取名单,这更加保证了录取过程的公平。

提前招生政策的实行本为精英教育思想的体现,一些隐形的不公平也随之悄然而生。相比较同类高中,市实验高中首先挑选最优秀的学生,普通高中却没有这种特权,结果只能造成不同层次的学校拥有不同层次的生源,优质生源向优质的学校聚集,很有可能导致校际间发展不均衡。这种规定无形间也强化了社会上对精英教育理念的偏颇与重视,考生与家长更加信奉“分数是学生的命根,一切向高分看齐”,无可避免学生的学业负担随之加重,片面追求成绩的提高在一定程度上也阻碍了学生全面质量的发展。此外,为更大范围地保证学生受教育公平,上海市教育部专门针对有特殊才能的学生、相关弱势群体和特定人群制定了相应录取规定说明,并给予一定的分数倾斜。虽明确说明不能累加,但在加分对象上对往届生或者应届生并没有限制。“教育制度的安排能够使得人们所取得的学业成就以及社会利益的差异只有在源于人们的选择和努力而非其禀赋(包括自然禀赋和社会禀赋)的条件下才是公平

的,”<sup>[7]</sup>一系列的附加给考生增添了社会禀赋,这种隐藏的程序不公对于多数考生的教育机会而言显然是不公平的。

## (二)提前招生政策对教育质量的回应

教育质量是“对教育水平高低和效果优劣的评价,最终体现在培养对象的质量上,衡量标准是教育目的和各级各类学校的培养目标。前者规定受培养者的一般质量要求,后者规定受培养者的具体质量要求。”<sup>[8]</sup>上海市中考提前招生政策的实施对上海市的教育质量也产生了很大影响,特别是对学校的发展和学生的发展方面作用比较明显。

上海市提前招生录取方案的实行,允许有资格进行提前招生的学校自行制定招生计划和选拔方法,这虽有利于各高中学校发展自己的特色,但也造成了生源来源校之间教育资源配置的不均衡:升学率较高的初中成为家长们追捧的对象。各初中师资配置的差距进一步拉大,由此带来的“择校”现象日益盛行。<sup>[9]</sup>初中名校招收的人数不断增多,薄弱学校只能更加薄弱,强弱校际间的差距越拉越大,导致不合理的资源配置更加凸显。不合理的生源分配也带来了不合理的师资配置,由此学生便丧失了平等的受教育机会和平台,而基础教育本身所具有的平等、公正性质也随之丢失。对生源接受校的高中学校来说,自主招生的机会帮助上海四大高校招揽了众多优秀学生,普通高中只能借助统一招生考试吸纳生源,校际间的生源差距也越来越无法控制。“即使在重点高中之间,由于生源分配不均使各校的竞争不在同一起步线上,而生源的主要差别又是在学业考的分数上,”<sup>[10]</sup>所以各校并不能建设真正有特色的校园。“优质高中不应该是行政上采取不公平的资源分配和生源分配措施人为地扶持起来的,而应该是在学校先进的办学理念的引领下,促进高中形成自己的办学定位、办学风格、办学传统和办学特色,”<sup>[11]</sup>各个学校若想办出自己的特色,就应该利用各种教育和科技手段等对该校学生进行个性化教学和分层引领,善于挖掘学生的长处或特殊才能,而非全身心投入学生成绩,瞄准只会学习且愿意听教师命令的好学生。这些所谓的好学生虽能为学校未来的升学率提供保障,但其稳定性较差,学校不能保证每年

都有一大批优质的生源。而有特殊才能或有潜力的学生,才是学校的黑马,他们的才能一旦被挖掘,便能引领学校发展的方向。因此,对于学校长期的发展及学生自身的发展而言,为学生提供适合的教育才是学校长期发展的目标。

提前招生政策在进行录取工作时,除考察学生学业成绩,还加入综合素质评价等多项指标,对学生自我发展起到良好的引导作用。与此同时应该看到的是,目前的上海市考试仍是以选拔性考试为主,提前自主招生中有推优资格的学生须是德、智、体、美各方面全面发展,综合素质评价各项指标全面优良的本市应届初三毕业生。笔者认为,依据往年学校评议推优生的特点,具备推优生应具备以下三大要素:一是两次重点模考(一模、二模)成绩排名靠前,二是自身要具有特长,不论学习还是文艺特长皆可,三是个人领导能力及社会参与能力。三大要素的结合,往往推动着学校推优生的产生。多元化的评价导向本身有利于学生全面而个性的发展,但现实中很多学生为了考上重点高中或有推优资格而去学习特长、参加社会活动,加之一模、二模考试的重要性,学生的课业负担也在不断加重。在这样的政策引导下,分数仍是中考录取的重要依据,学生不仅负担没有减轻,反而为考试而学习的应试教育之风及所承担负担更加浓厚和沉重。

## (三)提前招生政策对教育培训行业的影响

提前招生政策虽包括推优和自荐两种招生方式,但在具体实施录取工作时,都有面试的环节。笔者曾参与“2015年上海市提前招生录取工作的调研”,调研过程中发现,大部分的市重点高中面试都包括中文和英文面试两部分,分别从学生的个性特长、合作能力、创新意识和潜质及社会责任感如公益活动等方面进行,以关注学生的反应和互动能力并给予客观评价。这一环节的设置,对于各学校考察与招生符合自己学校特色的学生提供了依据,但同时也为教育培训行业的发展带来了契机。很多学生为了能在面试环节表现出色,花费大量金钱去专业培训机构进行模拟面试,各大教育培训机构也顺势而生。此外,自身特长也是学校招生考核的标准,为了培养自己所谓的特长,大批量的学生进入特长培

训机构进行突击培训,封闭式的临时抱佛脚机会大大加大了学生们进入优质学府的机会,这在一定程度上增加了学生受教育的机会,但也加剧了学生之间的差距。原本家庭条件差的学生凭借其表现,本能进入优质高中,但因未经过专业考前培训而与其失之交臂。当然,这些考核录取标准的兴起无疑带动了教育培训行业的繁荣,但同时也意味着学校教育质量的失衡。

### 三、完善上海市提前招生政策的意见与建议

上海市中考提前招生录取工作自开展至今已取得一定成果,学生方面,自主招生作为中考录取方式之一,一定程度上能帮助部分考生减轻中考学习压力,并享有提前步入个人理想学堂的机会。在调研中了解到,通过自主招生正式录取进来的学生,还有机会优先选择自己喜爱的高中课程。此外,提前对就读学校有深入的了解,有利于学生选择、融入就读高中。学校方面可通过自主招生根据学校特色有针对性的招收学生,提前对学生的培养有所规划。双方有自主选择权利,更为公平合理。但在实施过程中仍存在许多需要改进之处,特别是学校层面,虽然同学生一样都是制度的遵守者,但在制定招生方案上,学校还是有很大的自主权,为此,本文仅从已有的招生手段出发,为学校更好的发挥中考提前招生政策应有之作用提出一些对策建议。

#### (一)进一步加强自主招生与学校办学特色、高考新方案的衔接

学校办学特色影响着学校的发展与学生培养的模式,高考新方案是学校培养学生新的要求与方向指引。招生中更多结合学校办学特色及高考新方案有利于学校对学生的培养与规划,也有利于学校自身的完善与发展。笔者在参与2015年上海市提前招生录取工作的调研中发现,目前在自主招生中少部分高中的招生政策方案已经考虑到与办学特色、新高考政策相结合,但在具体实施细则中仅体现参考作用,并未设立系统、科学的参照方法,教育行政部门既然已将招生权利下放给学校,学校就应该好好利用。为此,学校在进行提前招生工作时,可形成一套系统的招考特色方案,进一步加强自主招生与办学特色、高考新方案的衔接与融合,让自主招生成为

选择适合学校生源的有效途径。

#### (二)增加“自主招生”比例,提高“推荐生”质量,缓解“抢生源”问题

市实验性示范性高中虽有资格进行提前招生录取工作,但实际每年四月份,上海四大名校会先以50%的比例提前招收学生,而后其它各实验性示范性高中才有机会招收学生。自主招生双向选择中,优质生源的报考会随着学校排名的靠后而不断减少,以普陀区宜川中学为例,该中学在普陀区市实验性示范性高中排名第三,这就使得宜川中学在招收优质生源方面处于劣势地位。2015年宜川中学招收164名学生中,123名为推荐生,41名为自主招生。学校领导人员反映,历年来推荐生比例高于自主招生比例,但推荐生由原就读院校选拔推荐,并非绝对符合生源接受校的招生要求,学校对“推荐生”招生的自主权较小,自主招生效果未能体现。为此有必要进一步下放学校自主招生权,增加“自主招生”比例,给予高中学校更多招生办学自主权。在“推荐生”方面,推荐校也需制定一系列具体的考核标准,保证推荐生生源质量,使自主招生学校招到真正适合的优质生源。

#### (三)分阶段、分批次录取,避免同质学校生源流失

上海市中考提前招生政策于每年四月份进行,从报名到录取历时一个月。但调研过程中发现,每年的学校提前招生考试往往集中在特定的几天,每个学生限报考2所学校,但部分同质性学校录取时间也大致相同,导致学生报考冲突,很多学校出现报考人数多于实际参考人数的现象。再次以宜川中学2015年招生情况为例,网上报名300多名学生,实际参加考试人数仅109名。这对于学校后期的招生录取工作带来了很大的困扰,学校常常因参考人数不够而报考就录取,学生质量得不到保障。为此,学校有必要分阶段、分批次进行自主招生考试,使得各个学校的招生时间错开,而不至于学生在所报学校之间匆忙赶考,也能让学校有更多时间招收学生,在保证学校招生质量的同时也增加了学生平等接受教育的机会。

(下转第74页)

## 越南儒学科举及其对越南文化与教育的贡献

[越]丁克顺

**摘要:**儒学科举起源于中国,从越南李朝于1075年开办第一儒学考试,延续至1919年才结束。越南儒学科举有着悠久的历史,形成了严密的规章制度。它为各朝代造就了人数众多的知识分子和官吏队伍,也为越南形成科举传统和发展文学艺术作出了贡献,同时为越南当代社会创造了一个好学的精神。论文介绍越南儒学科举的发展过程及其科举文献,及其对当代社会的文化与教育贡献。

**关键词:**儒学科举教育;越南儒学科举文献;域外汉籍

### 一、越南的儒教科举概况

#### (一)越南儒学科举过程发展

源自中国的科举教育制,早在公元二世纪北属时期已传入越南,但越南正规的独立科举教育诞生于11世纪李朝时期。此儒学科举经过黎王朝初期的改革(十五世纪)已成为以后的朝代(莫朝、后黎朝、郑朝与阮朝,从十五至二十世纪初期)的模范。

1. 儒家的教育开始:李陈王朝。李朝李太祖(1010-1028)已注重教育,但主要是为了照顾在佛教寺庙的学习,已有较多人才经过寺庙训练而成功,名垂青史如满觉禅师等等,但当时朝廷未举行考试而通过进举制度选人才。

李代李圣宗(1054-1072)扩展教育于民间群众,儒学得以关注。1070年,李圣宗皇帝下令创立学校和树立文庙和祭祀儒家学祖的孔子,到李朝仁宗皇帝(1072-1128),教育更得到关注,朝廷设立科制选士,在1075年设第一次科考,也称为三场考试,其目的是选拔博学通经史的人才,故以“明经”科为名。1076年,李朝仁宗皇帝下令建立在京城的国子监来教导皇室亲卷和官吏的子弟。1165年,李朝英宗皇

帝设立太学生科,至1195年设立三教科,目的都是为了选拔通晓儒、道、佛三家经典的人才。由于教学和考试制度都刚形成,因此科考期限还不固定,15或20年才有一科。

李朝就是为越南教育和科考奠定基础的朝代。

陈朝(1225-1400年)继李朝之后仍行试科之制,最初于1227年开科试三教选取精通儒教、道教和佛教者。儒学考试最初举行于陈太宗建中八年(1232)。陈朝首创了在各路的督学官和在各州、府的教授官,其合称为学官,担负地方的教学的责任,其中有天长府(今越南南定省市)是陈族的故乡和府第,因此已有较多评文考试。

自此开始形成定制,中选者称为三甲。光泰九年(1396),陈顺宗始分为乡试和会试两级,前一年为乡试,后一年为会试。会试中者可参加廷试,作试策一篇,以定高下。陈代时的科举已出现兴盛局面和成为定例,但受中国唐代宋代科举的影响。

可以说,李陈时期学习与考试已得到重视,逐渐走向正规。

2. 黎代教育改革(1426-1527)。黎朝建立后,太

祖皇帝(1428-1433)进行重组学制,振兴学风,正规化科考,扩大在京都的国子监规模,恢复了在全国各洲、路、府的学堂。黎代圣宗皇帝在位时再度实行陈朝的乡试、会试。

从大保三年(1442)壬戌科,正式称为进士科。从光顺三年(1462),定3年一试例,头年乡试,后年会试。乡试中者,称为乡贡,会试中者可入廷试按陈朝时的三甲区别高下,但增加了及第和出身的称谓,最高的前3名称为“三魁”。一等者称为第一甲进士及第,第一名为状元,第二名为榜眼,第三名为探花。二等者称为第二甲进士出身(相应于黄甲,不分名次)。最后是三等者,称为第三甲同进士出身。

此例一直实行到黎末和以后的朝代。

其改革已成为莫朝(1527年至1593年)、黎—郑朝(1600年至1788年)、阮朝(1820至1945年)等以后朝代的标准,但各朝科举都有自己独创的特点。从黎朝到阮朝(15世纪至20世纪),制度上则有效法中国明清的科举。

## (二)越南儒学教育和科举的特点

越南教育的建设出现于被中国汉代历代帝王占领与统治而成为郡县北属中国的时期。在此期间,中国中央政权派出的地方行政长官已建立学校,传播汉文化。汉字已被广泛使用与成为越南人的正式文字。这就是越南古代教育的初期。从十世纪以来,越南进入了独立自主时期,越南历代王朝仍然统一使用汉字,至1919年才结束。这样,从中国传来的儒学教育具有悠久的历史并成为越南的传统教育。在越南,儒学教育和科举有如下特点。

第一,儒学科举教育在传授知识的同时注重对学生进行道德教育。封建教育的目的是要培养追求儒教理想的人,这一点还在家长送孩子刚去拜师求学时即已明确。读圣贤之书就含有研习做人之道和做人的理想,被简洁地概括为“修、齐、治、平”四个字,以培养一生都追求立功、立言、立德,为成名而奋斗之人。

第二,服务这一目标,很多教科书都是为了对学生进行道德教育而编纂的。在初学阶段,越南人所编纂的教科书如《一千字》《五千字》《初学问津》,到中国人编纂的《千字文》《明心宝鉴》《明道家训》等都

有关于伦理的章节,教学生要守义向善,遵守孝道,学会待人处世。至深入阶段,各教科书中儒教道德说教的内容大量增加。学生拜师就学之初即要学习这些教理,而且一生都要不断学习,即使离开学堂,事业有成,仍要不断修炼,并在实际生活实践这些道德原则。

儒学科举教育很注重向学生传授举业之道。除多年寒窗苦读四书五经外,学生还要针对科举考试需要进行训练,熟练掌握做题技巧。

为了培养国家机构中的官僚人才,儒学教育还注重向传授处理行政工作之技能,如模拟写作诏、制、表,撰写乡约、地簿、各类祭文等。

儒学教育和科举考试重视学业,注重提高学生的精神。从家庭到宗族亲友,都重视应试者的学业,鼓励学习。劝学制度可以调动村社共同体所有的力量关心村社中的为学者。各村社劝学的有关规定都写入了乡约。

儒学教育也非常重视学生的文章操作。所以,除了要把握好四书、五经的内容之外,学生还要熟练掌握写作的风格及技能。

以为国家机关培训出一批官员队伍为目的,儒学教育还关心到学生对行政方面的知识和操作。所以,考式的内容常常关联到诏、制、表、诰等。

黎圣宗(1460-1497年)已经强调考试的目的在于选择人才,想选人才首先要选有才学的人,而想选有才学的人,前提是必须参加考试。1484年文庙进士题名碑文曰:“贤材国家之元气。元气盛则国势强以隆。元气馁则国势弱以污。是以圣帝明王,莫不以育才取士培植元气为先务也。”<sup>[1]</sup>

## 二、儒学科举对越南文化与教育的贡献与影响

### (一)儒学科举对越南文献的贡献

越南儒学科举过程发展已为越南形成历史上的科举文献作出了贡献。在越南,此文献常叫为古籍或汉喃资料,其大部分如今保存在河内的汉喃研究院图书馆。

本资料库为该所编印《越南汉喃古籍文献目录提要》及《补遗》二目录之数位化成果。目前系统收录汉喃古籍文献目录共5023笔,分别为经部147笔,史部1665笔,子部1527笔及集部1684笔。检索时可

设定数据范围并选择书名、作者、神号、地名等字段输入查询,所得详目讯息包括书名、作者、版本、页数、版式、提要、分类及馆藏等。

此汉字喃字文献成为越南珍贵的文化遗产,数量多、内容丰富、体类繁多。从内容方面,这些古籍可以分为多样种类,其中特色的经典材料和举业文章材料。

越南汉喃研究院目前所留存的儒学典籍文献总共有1686种,其中涉及讨论、解释《四书》、《五经》的有122种。此文献使用汉字及喃字两种文字;体裁方面也包括韵文及散文两大类。这类著作的内容主要是讨论儒家经典的义理,记录作者研究儒家经典的心得,或提出个人对经典的了解。另外,也有一些著作以问答的方式进行论述,提供科举及考试的工具。

这些文献反映了越南儒者对于儒家思想的见解及接受方式,同时也显示越南儒者如何将儒家思想运用于修身治国等方面。

实际上,举业文章材料包括各种各样的材料,其中最重要的是廷试文策材料。廷试因为只有文策试是由皇帝主持和出题,亦由皇帝钦定,所以称廷对文。文策资料还不太完备,特别是早时期如黎代只有一部分还保留至今作为代表。因此我主要是介绍黎朝时廷对文策库。

培养出儒教的官吏为了治国,当官是享有皇帝颁发的俸禄同时管理国家事务。所以文策考试题目都清楚地反映这个观点,如“皇帝的治国道”“皇帝治天下”“君臣道”“理数”“宋朝用儒士”“治国道”“人才,王政”“知人才,安民”等。

为了选取人才,文策都由皇帝出题目和记分。文策题目比较长,称“文策目”,包括很多小题目。比如,黎太宗时壬戌年(1442)的题目虽然只谈到选人才问题,但是已提出很多具体问题。文策廷对具有语文价值,还具有历史、思想价值,反映皇帝与朝廷对国家命运的关心,提出当时知识者的见解,朝廷对那些见解的评价。

儒学科举形成每个时代的知识分子队伍,他们对保护和建设国家做出了最多的贡献,特别是文化艺术领域等,是在封建历史中留下最多诗文著作的时期。在创作诗文、正文书套或国家正史的领域中,

不单只有儒士、官吏、皇亲国戚或由国使馆来编撰,为今天留下非常多的诗文著作,他们对于文章典章特色库藏的国家文学有大贡献。

## (二)儒学科举教育在现代越南社会的影响

儒学科举教育经过历代的发展,深刻影响了越南传统文化,形成了“好学”的传统。

“好学”的传统包含“学”和“问”两种精神,即重学习,提高知识,尊师重教。“好学”的人要求一生向学,无论从事什么职业都勤勉于学。不断学习,精通业务,即可“行行出状元”。

所谓“学而不厌,诲人不倦”,古时越南人即便家境贫寒,也要送儿子去读书识字,学习做人的道理。历史上,曾有很多德行高尚而好学的人成为国家贤材,德高望重,如李公蕴、陈兴道、朱文安、莫挺之、梁世荣、黎圣宗、冯克宽、黎贵惇等等。如今,好学的家族、村社遍布全国。

“好学”传统的另一个表现是重视学习,尊重有学问的人。在人们观念中,普遍认为儒家读书人清高。只有学习态度诚恳,提高智慧,方能学有所成,即民间关心认可的“玉不琢,不成器”。

“好学”还体现在尊师重道,所谓“一字为师,半字亦为师”。时刻都要尊重老师,自此形成“敬师方可为师”的道理。甚至在“三纲”中,古人将敬师的精神置于敬父之前,即“君—师—父”。儒家将“好学”和“求是”视为有知识的人的最重要的两个品质,“好学”主要是学习圣贤之道,即民间理解的“学吃学说”,如十五世纪越南著名的文学家阮廌指出:“学习是所有事业成功的基础,人业于何事,即有成于此:为匠为师仍当学,有吃有穿乐其事。”

现代“尊师重道”体现在奉祀前贤和科榜名人。京师文庙奉祀孔子和四配,地方上有斯文会尊崇先贤和科榜名人。地方上置学殿、学田以保障教学。永安河安乐县知止社的《知止村学田碑记》于1824年曰“舍置学田以延儒师焉。知止之乡老曰民有先人之田玖亩五篙池一口公为利也。今愿取学田三之一。田六亩八为学俸。”<sup>〔2〕</sup>

“好学”传统的另一个内涵是勤勉力学,万事成功皆须学与行。古代,读书学习是为了出仕做官。除了读书以外,下层人民没有改变穷苦状态的方法。

因此父母和妻子竭尽全力供儿子或丈夫读书成才,希望能够博取功名,状元、进士、举人、秀才等。状元和进士即可“荣归拜祖”,名重乡里。若有人屡试不中,放弃科举在家乡教学授徒,其人及家族在乡里仍然以教师的身份获得尊重,并寄家庭科榜的希望于将来。

人们学习不止是学习书本知识,更重要的是学习如何做人,所以学习知识的时候,也要提高道德品质和为人之道。

这样,“好学”的传统自古传承至今。尽管一些人的家庭没有这样的传统,但在学校受到了优秀教师的影响,又从书籍中继承了“好学”的传统,成为品学兼优的人。无数好学而有所成就的人都是一面镜子,激励后学。

儒学科举对人们的汉字能力有较高要求,所以汉字和汉字文化对越南的习俗、信仰也有很大影响。古人的信仰是“天、地、人”之间的有机联系。无论是在家庭里奉祠祖先的神桌、或是在寺庙、祠堂里都书写着醒目的汉字,汉字的内容都出于饮水思源,表达了对祖先或民族英雄的崇拜,或希望风调雨顺、五谷丰登、人畜兴旺。

直到现在,越南的名胜古迹、寺庙的横匾、对联、家庭的祠堂也都是沿用汉字。多年来,过春节是越南每年最隆重的节日。过春节,人们都要张贴福、禄、寿、喜等吉利字以及对联、门画、年画。春联内容大

都是表现人们在新的一年里的愿望。特别在河内市的文庙地区,每年春节期间,都举行隆重的祭孔活动,包括典礼、书画展、象棋比赛等等文化活动。在文庙和地方名胜,学生都会去求字希望学有所成,往往是书法的汉字“登科”,意思是学习优秀,成为贤材等等。这是古代科举教育留下的生动的一笔。

一般城市、乡村的寺庙前都有一些老人用纸、墨、笔、砚,依据张贴人家的职业、社会身份、家庭情况和愿望,拟写相应的内容。现在人们还想自己发财,于是就写发财、进宝、金玉满堂之类的词语。

### 三、余论

越南科举有着悠久的历史,形成了严密的规章制度。有机会学习和试中者相当多,为各朝代造就了人数众多的知识分子和官吏队伍,也为越南形成科举传统和发展文学艺术作出了贡献。同时,教育和科举制度已经给在越南乡村的人民创造了一个好学的精神,对现今社会具有很大的影响。

### 参考文献:

[1]《大宝三年壬戌科进士题名记》,汉喃研究院博物馆拓本号码:1358.

[2]《知只村学田碑》,汉喃研究院博物馆拓本号码:15025.

(责任编辑:王伟宜)

(上接第 27 页)

[15]Debra Dhillon. Teachers' estimates of candidates' grades:Curriculum 2000 Advanced Level Qualifications [J] British Educational Research ,2005,31(1):69-88.

[16]英国“高考”估分过半错估[EB/OL].<http://edu.sina.com.cn/bbc>,2013-10-23.

[17]边灿新.新一轮高考改革浙江、上海方案深度比较研究[J].中国考试,2015(2).

[18]张飞彦.英国中考GCSE考试的历史沿革及启示[J].现代中小学教育,2016(12).

[19]目前,世界上实行等级制考试的国家,一般将高考等级数量设为7-9个等级。根据我国现实国情,经过中考适度

分流之后,高考等级数量可以划分成9个,前两个等级比例数为5%和10%,为国内顶级高校“掐尖”,最后一级适当加大比例占15%。

[20]上海市人民政府.上海市深化高等学校考试招生综合改革实施方案[EB/OL].<http://www.shmec.gov.cn/html/xxgk/201409/420032014012.php>,2014-09-18.

[21]刘希伟.关于浙江新高考改革的若干思考[J].教育与考试,2016(3).

(责任编辑:王伟宜)



## 福建泉州古代科举繁荣的表现及原因剖析

黄明光

**摘要:**泉州行政建制悠久,历史文化底蕴深厚,系泉州科举制度繁荣的政治与文化原因。福建泉州古代造船业、对外贸易业的发达,古代官员重视教育,兴办了各种学校,为泉州古代科举的繁荣造提供了经济基础与教育条件。福建泉州古代科举制度的兴旺,主要表现在科举文、武科状元及榜眼人数位居福建省前列。同时,对泉州地区科举文、武科状元、榜眼的人数做了考订,营造了学术亮点。

**关键词:**泉州;表现;科举状元;榜眼;原因

对泉州地区科举考试事业繁荣的表现作单独研究,起因有二:其一,泉州是我国传统文化名城之一。唐宋之后,泉州成为世界四大口岸之一,各种人才辈出;其二,泉州是闽南文化源头,周秦开始开发。公元260年(三国时期)始置东安县,至今有1750多年的历史,创新性文化源远流长。但是,截止2016年6月,据笔者在中国知网查询,探讨泉州科举考试人才状况的学术论文甚少。例如,泉州师范学院陈笃彬、苏黎明《关于泉州古代科举研究》一文<sup>[1]</sup>、陈君兰《清代泉州最后一位状元吴鲁墓志铭探研》一文。<sup>[2]</sup>各位学者在研究中认为,泉州科举获得进士、状元、榜眼等功名人数,仍存在质疑与争论。笔者此文的学术亮点是对泉州地区科举文、武科状元、榜眼的人数做了详细论述、考订,对福建泉州古代文化史研究,具有学术意义与现实借鉴作用。

### 一、福建泉州科举繁荣的表现

福建泉州科举繁荣的表现,主要指该地区参加科举考试人员获取举人、进士及状元、榜眼、探花功名人数的众多。限于笔者水平及文章篇幅,本文仅

对泉州地区获取文科、武科状元及宋、明两朝文科榜眼功名的人数进行讨论与考订。

泉州科举繁荣的主要表现之一,是科举文武状元人数位居福建地区前列。

据福建文史馆馆长卢美松统计,封建社会,福建地区文科状元46人、武科状元26人,共计72人。<sup>[3]</sup>其中五代时期福建地区文科状元3人,泉州地区为2人,占福建地区总数的66.6%,位居第一。南宋福建地区文科状元共13人,泉州地区为2人,占福建地区总数的15.3%,位居第三。<sup>①</sup>

目前,学术界对泉州地区科举文武科状元的总人数存在争议。陈笃彬、苏黎明认为文武科状元为8人。<sup>[4]</sup>笔者认为应为10人,其中文科科举状元共计6人、武科状元4人,占福建地区总数72人中的百分之13.8%。

### (一)泉州科举文科状元人数众多

笔者所见福建泉州文科科举状元共计六人,分别考述如下。

1.陈遯。徐应秋撰《玉芝堂谈荟》第二卷记:后梁

作者简介:黄明光,男,广西桂林市人,广东科技学院思政部教授,历史学博士,主要研究方向为科举考试制度史(东莞523028)

贞明四年(918年)中状元。<sup>[5]</sup>此人在朝廷任翰林承旨、校检司空等职。后因受奸臣排挤,被贬任雷州推官。陈邈努力为国效劳,曾积极向朝廷提建议,均无采纳,让他非常苦闷。于是在龙德二年(922年)底,借病辞官,退居家乡。虽官居高位,他却关心农民疾苦。一年,晋江遇上洪灾,庄稼没收,陈邈把俸禄捐献给一些民众。留有著作《田远诗话》5卷。<sup>[6]</sup>

2.黄仁颖,晋江潘湖人。同光乙酉年以明经学究会试第一,后唐明宗天成丁亥年(927年)登状元。《玉芝堂谈荟》和《太平广记》都记载后唐黄仁颖为状元。明何乔远撰《闽书》载:“潘湖环湖百余里,沿湖而居,唐宋(至明清)时,弦诵相闻,科第不……五代福建黄姓第一状元,后唐端明殿掌院学士黄仁颖也诞生于此村。”<sup>[7]</sup>

3.梁克家,晋江人。宋高宗绍兴三十年(1160年)中状元,授平江府签判,历秘书省正字,著作佐郎。淳熙九年(1182年)同年,修成《三山志》。淳熙十三年(1186年),进封郑国公。此人籍贯,学术界说法不一,有晋江说和南安说;然笔者据怀荫布修,黄任、郭赓武同纂,乾隆《泉州府志·地理志》卷三记:宋朝太平兴国六年(981年),莆田、仙游两县为兴化军,长泰归漳州,泉州辖晋江、南安、同安、德化、永春、安溪、惠安七县。因此,晋江和南安说均属于泉州,不矛盾。又,明代镇守太监陈道监修,黄仲昭编纂《八闽通志·卷66·人物·泉州府·名臣传》,亦记载梁克家为泉州人。再证。<sup>[8]</sup>

4.曾从龙,泉州晋江人,庆元元年(1199年)己未科状元。进入仕途后,先后在朝廷任员外郎、郎中、右谕德等职。他曾二度出使金国,不辱使命。继而累官至刑部尚书、礼部尚书、知枢密院事兼参知政事。在捍卫宋朝领土主权问题上,曾从龙是主战派。端平元年(1234年),他担任资政殿大学士兼知枢密院事,后进为参知政事,以枢密使身份督视江淮、荆州军马,积极主持江淮一带的防务。后在主和派人士要求下,宋理宗将其召回。他的作品编入《曾少师诗文集》。<sup>[9]</sup>

5.庄际昌,生于晋江县。万历四十七年(1619年)会试、殿试皆第一。天启初年,补授朝廷修撰官,修写国史。为魏忠贤奸党排挤,罢归乡里。回归家乡

后,积极为晋江县平民谋福祉。为防范海盗,他约定乡邻,编队守望,保卫乡里;崇祯年间,魏忠贤奸党败,起用为左庶子,兼侍读。乾隆《泉州府志》记载,庄际昌曾奉朝廷命令,外出使册封某一藩王,际昌拒绝藩王的珍宝贿赂,说:如接受财物贿赂,一方面违反朝廷法律;另一方面,有“何面目见”广大民众。此事充分体现了庄际昌奉公廉洁的精神。《晋江县志》载:明朝,福建省科举考试中,连续中会元、状元之人,仅“惟际昌而已”一人而已。<sup>[10]</sup>

6.吴鲁,晋江人。光绪十六年(1890年)文状元,是泉州历史上最后一位文科状元。初任朝廷翰林院修撰。后历任陕西典试,安徽、云南督学,云南主考,吉林提学使,资政大夫。<sup>[11]</sup>吴鲁考中状元,有“漏网之鱼”之说。据清末民初徐珂编撰《清稗类钞》记载,吴鲁在殿试卷中存在笔误,多写了一个“而”。按照清朝考试规定,试卷有笔误者不得录取为状元。但由于吴鲁多写的这个“而”刚好在第二页,阅卷官疏忽大意,让吴鲁得以躲过。否则考试排名会在三甲之末,绝对不会定为一甲第一名。事情过了多年,吴鲁试卷散落在京城懿文斋书店,这一笔误才被发现。

## (二)泉州科举武科状元人数众多

泉州古代科举武科状元人数存在不同观点。《泉州古代科举》(2004年齐鲁书社出版)<sup>②</sup>一书作者认为,武科状元仅有庄安世、黄培松两人。泉州市文史界人士龚书群认为有四位。<sup>[12]</sup>据笔者掌握的史料,四位武科状元的观点正确,“两人说”荒谬。对四位武科状元史料考述如下。

1.杨友,字叔端,福建晋江人。政和二年(1112年)壬辰科武举第一。此后,于绍兴初年到钦州任官。杨友官终于廉州知州。因为官有德政,入祀名宦。此人武科状元及为官史料,笔者所见有四:其一,清周学曾等修《晋江县志》卷四十一,人物志,宦绩之一,杨友传记载:“政和二年武举及第一”;<sup>[13]</sup>其二,明人林希元辑《钦州志》卷之四职官,宋知州条,卷之八名宦记载,杨友为钦州知州;<sup>[14]</sup>其三,晋江市地方志编纂委员会编《晋江市志》卷四十二,人物表录,第五章进士录,第二节武科,宋代武举有此人“武状元”记载;<sup>[15]</sup>其四,泉州市地方委员会编《泉州市志》卷五十一人物,第二章人物录,第一节历朝进士名录,宋朝

武科文字同清代《晋江县志》。<sup>[16]</sup>

2.林宗臣,泉州晋江安人。南宋乾道八年(1172年)武试第一。初授襄阳地方官,后擢朝廷舍人。笔者所见此人“武状元”史料有四:其一,《淳熙三山志》卷第三十人物类五,对林宗臣考取“武科状元”有文字记载;<sup>[17]</sup>其二,黄仲昭《八闽通志》卷六十七记录,林宗臣,乾道壬辰武举第一;<sup>[18]</sup>其三,晋江市地方志编纂委员会编《晋江市志》卷四十二;其四,泉州市地方委员会编《泉州市志》卷五十一人物与“杨友”史料相同,不赘述。

3.庄安世,号念德,泉州人。明朝万历三十五年(1607年)丁未科武状元。初任北方守备一职。崇祯年间,升任朝廷侍讲筵官、锦衣卫侍领等职。崇祯十七年(1644年)农民起义兵临北京城下,明江山危在旦夕。庄安世一马当先,冲向城中,与敌军拼搏。最后,战死沙场。南明王朱聿键赐“一门忠孝”匾,以表彰庄安世为国捐躯壮举。<sup>[19]</sup>

4.黄培松,福建南安人。光绪六年(1880年)武状元。应泉州府试,屡试不中。因身体魁梧,臂力过人,便弃文习武,拜晋江罗溪武举人黄纪堂为师。光绪六年(1880年)庚辰科武科会试,获第一名,武会元;殿试钦点武进士一甲第一名,武状元及第。<sup>[20]</sup>

综上所述,泉州古代出现十位科举文科及武科状元。位居福建地区前列。

### (三)科举文科榜眼人数众多

科举榜眼,根据学者郭培贵的统计,明朝福建省文科科举榜眼为12人。而泉州出现了文科科举榜眼5人,占全福建省的41.6%。<sup>[21]</sup>同样位居全省前列。

由于泉州地区科举没有武科榜眼,所以本文只能论述文科榜眼。泉州地区科举文科榜眼集中在宋、明两朝,共计十四人。

1.宋朝科举榜眼。泉州师范学院两位学者在《泉州古代科举》一书中认为,宋朝有榜眼十二人。其中陈颂、黄圭、刘逵三人为特奏名榜。<sup>②</sup>笔者认为,宋朝特奏名中的第二名不能称为“榜眼”。因为,宋朝至清朝社会市民及文人只将廷试中的第二名才称为“榜眼”。史料有:清梁章钜《称谓录》卷二十三“榜眼”称谓考;赵翼《鄣余丛考》卷二十八“状元、榜眼、探花”称谓考,均依据《宋史》卷二十《陈若拙传》文句中

记载,宋朝人将科举一甲第二人称为“榜眼”。证明“榜眼”之名起于北宋无疑。北宋诗人王禹偁《送第三年朱严先辈从事和州》诗句中有“榜眼科名释褐初”。再证。<sup>[22]</sup>可见,将特奏名榜第二名称为“榜眼”,错误。

笔者所见宋朝泉州科举正科榜眼九人为:贞元八年(792年)欧阳詹;会昌六年(846年)傅荀;端拱二年(989年)榜眼曾会;咸平元年(998年)榜眼黄宗旦;大中祥符二年(1009年)榜眼宋程;乾道五年(1169年)榜眼石起宗;嘉定十三年(1220年)榜眼董洪;淳熙八年(1181年)榜眼谢齐石;绍定五年(1232年)榜眼陈晋接。<sup>[23]</sup>

2.明朝科举文科榜眼。明朝科举文科榜眼五位:隆庆二年(1568年)榜眼黄凤翔;万历十一年(1583年)会元、榜眼李廷机;万历十四年(1586年)榜眼杨道宾;万历二十年(1592年)榜眼史继偕;万历四十一年(1613年)榜眼庄奇显。<sup>[24]</sup>这些科举文科榜眼入仕后,为泉州地区民众做了不少好事。例如,史继偕退休回归家乡,于天启年间,与泉州知府王猷等人,策划泉州军事防卫设施。在车桥与浯屿位置的“鹪鹩口”,无私捐献俸禄,修建土炮台、烽火台等军事建筑,为泉州地方安全做出了奉献。<sup>[25]</sup>

## 二、福建泉州科举繁荣形成原因分析

福建泉州科举制度繁荣原因剖析,因素复杂,涉及经济学、政治、文化传播、教育等许多方面。

### (一)福建泉州古代经济发达,系该地科举考试人才济济的经济原因

福建泉州古代经济发达,表现在多方面。这里仅以造船业、对外贸易业为例,做一论证。

隋朝以后,泉州港成为当时全国的主要造船基地之一。我国航海历史学家章巽在《我国古代的海上交通》一书中说,唐代福建的福州、泉州等地,都有一定规模的造船工场。<sup>[26]</sup>根据《唐会要·卷八十七》载,唐朝泉州所造海船,大船可容置数千石。船身坚固,抵抗台风力强。泉州造船技术的一个突出特点是:船板之间用钉榫连接。这个时期,还出现了对提高航海安全性起到了革命性作用的一项技术——水密隔舱技术。船舶作为水上航行的建筑物,保证浮性使船舶具有很可靠的水密性极为重要。席龙飞在《中国造船史》中写道,由于中国在世界上首先创造

了水密隔舱这一“用在防海险”的技术,使船舶具有“不沉性”或“抗沉性”。<sup>[27]</sup>

对外贸易业。泉州港兴于唐,盛于宋元。唐朝大和年间,官府下令保护泉州等地国外商人,外贸货物任其自由通流,地方衙门不得对外贸商品“重加率税”。在封建官府外贸政策支持下,泉州人凭借天然良港的优势,积极开展对外贸易,成为国际贸易的港口之一。

元祐初年,宋朝廷在泉州设立福建市舶司。靖康之变,宋廷南迁,泉州由于地理位置靠近南宋政治中心等原因,海上交通贸易的地位一跃而赶上广州。刺桐港“风樯鳞集、舶计骤增”,“涨海声中万国商”,城区“夷夏杂处,权豪比居”,泉州跃升为世界东方巨港和国际性都市。绍兴三十二年(1162年),泉州和广州市舶司收入各占一半,成为国家重要的财政来源。<sup>[28]</sup>

元代是泉州历史最辉煌的黄金时期。至元年间,元朝政府首先批准重建泉州市舶司。泉州已跃居全国最大的贸易港口。意大利旅行家马可·波罗曾经目睹:商人云集这里,货物堆积如山。摩洛哥旅行家伊本·白图泰也赞叹道:“即谓世界最大之港,亦不虚也!”<sup>[29]</sup>

泉州古代造船业、对外贸易业的发达,为地方教育、科举考试业的繁荣,提供了经济基础。

## (二)泉州行政建制悠久,市舶司衙门的设立,是科举繁荣的行政制度原因

泉州行政建制早在三国时期吴国中期已有。伴随泉州地区经济高速发展和政治体制变化,泉州行政区划也产生了变革。唐朝武则天时期,朝廷在今泉州地区设置武荣州。唐睿宗初年,武荣州改名为“泉州”。由于海上丝绸之路的发达,泉州港成为我国古代重要的外贸港口之一。因此,唐宋时期,朝廷在泉州开设对外贸易管理衙门,以加强我国政权对港口的治理。宋朝,朝廷对泉州外贸管理机关完善。例如,宋哲宗初年,朝廷在该地区设“市舶司”,其职责为掌外贸货物,管理国内外“海舶”、征收赋税、批准外贸交易等事务。同时,也“招徕远人”,接待外国贡使和外国商人。据《晋江县志》记载:宋朝赵崇度主管市舶司期间,对外贸管理制度进行了改革。例如,

禁止官员对外贸商人收取过重的赋税;严禁非法扣压外贸商品,促使泉州外贸交易量超过唐朝“三倍”。

泉州许多平民参与外贸生意,如亲戚中有人在泉州市舶司官府中为官,就可运用手中权力,从中获得利益。欲入仕做官,参加科举考试是一般市民的重要途径之一。

## (三)中原文化较早传入,系泉州地区科举制度繁荣的文化原因

中原文化是以中原地区的物质、精神文化的总称。中原文化传入泉州地区,笔者认为主要由两个渠道。

第一,中原名人到泉州地区任官,带来了中原文化。西汉时已有中原名人到此传播中原文化。例如,许滢(又作潏),号元亮,河南许州籍,西汉左翊将军。为统一边疆,汉武帝令许滢挥师入闽“开辟同安”。许滢及家人在同安居住四十五年,故在泉州地区有“先有许督”,后“有同安”之说。许滢成为开发闽南“第一人”。<sup>[30]</sup>

唐朝,到泉州地区任职的中原人才增多。例如,许辅乾,许州人(今河南省许昌),武荣州(今泉州)第一任刺史;薛播,河中宝鼎(今山西荣河县)人,天宝年间进士,泉州刺史;姜公辅,进士。唐朝左相,贬为泉州“别驾”一职。许多中原人士在泉州任职期间,政绩斐然。如,王潮,淮南道光州固始(今河南固始)人,秦名将王翦后裔,唐朝末年任泉州刺史。任职期间,推广中原农业生产技术,修墙筑城,减轻赋税,兴办学校,传播儒家文化。<sup>[31]</sup>

第二,中原民众南迁泉州地区。由于战乱及汉族朝廷平定南方地方反叛,许多中原人口迁到泉州地区,传播了中原文化。西晋永嘉之祸,无数中原贵族、市民南渡,造成泉州地区历史上第一次大规模的外来人口突增。第二次中原人南迁泉州,为唐高宗时期,因福建少数民族起义反抗,唐朝军事将领陈政、陈元光父子奉朝廷令,带领中原士兵到福建进行武力镇压。叛乱平定之后,七千余士兵在闽南落户。这些士兵多数为河南固始人。第三次在唐代末年,黄巢之乱,唐代光州固始县人王潮、王审邽、王审知三兄弟南下平乱,伴随王氏军队到泉州地区的士兵多数系河南籍平民子弟。<sup>[32]</sup>

由于中原文化的核心内容为儒家文化,因此,中原文化的传入为泉州从远古传承下来文化底蕴,给科举进士、状元的产生提供坚实的文化基础,推动了泉州地区儒学发展的步伐。例如,在唐朝出现泉州历史上第一个进士欧阳詹,字行周,泉州人,文章观点精辟。德宗贞元初年,名声远扬,其文学作品流行福建、浙江等地,官至国子监四门助教。<sup>[33]</sup>

#### (四)泉州宋、明朝时期官员重视教育,兴办了各种学校,是福建泉州产生较多科举状元、榜眼的教育原因

泉州古代各朝代官员重视教育,运用官方与私人资金,兴办了各种官学、私塾及书院。

此处,笔者仅讨论以下两类学校。

第一,皇家的“宗学”。宋代的“宗学”系官方投资兴办的贵族子弟学校。南宋时期,赵宋皇族为了躲避少数民族的战乱,把“南外宗正司”迁移至泉州。<sup>[34]</sup>这类学校,有时生员达二三千人,超过府学、县学的规模。这些贵族学校订立严格的规范。例如,“子弟年十六以上,须能暗记四书五经正文”,“子孙器识可以仕者,须资勉之”。又规定“祖宗广储书籍,以惠子孙,不许假人,以致散逸,须各识卷首云:‘赵氏书籍’。”如私自把家书借与外人,“皆为不孝”。<sup>[35]</sup>皇家“宗学”的兴起,有助于推动平民教育发展,营造了平民子弟参加学校学习及科举考试的气氛。

第二,地方官学兴隆。洪武初年,朱元璋下诏地方官学必须“延师儒,授生徒,讲论圣道”(《明史·选举一》卷六十九,志四十五)。明代,在朝廷号令之下,泉州地方各级官学很普及。据《闽书》卷三十八《风俗》记录:“儿童诵读声闻于道,士挟一经,俯首铤心……”由于乡贤兴学,民间办学,形式多样,因而教育的覆盖面迅速扩大,“今闽閩山海之间”,以攻读儒家“四书”为祖传学业之生员,在地方官学中不乏其人。有些家庭经济非富裕者,也以供养子弟“读书”为光彩。因此,明朝泉州地区考取科举“进士”功名之君,存在“发自寒薄”者(《泉州府志》卷二十《风俗》)。在这种官方与民办学校的培养下,部分穷苦子弟能获得地方捐款助学经费支持,进入学校读书,参加科举考试,入仕为官。

综上所述,我们对泉州地区科举文科,特别是武

科状元的人数做了考订。基本厘定了存在争议的学术问题。历史名城泉州,除科举文科状元、榜眼人数众多之外,武科状元也位居福建地区前列。泉州科举考试硕果累累,经济基础、政治制度、文化传播、教育等多种因素发挥了巨大作用。

泉州地区古代科举考试成绩斐然、人才辈出的历史启示我们:人才是加速地方经济发展的重要力量。因此,要落实中共泉州市委《关于制定泉州市国民经济和社会发展第十三个五年规划的建议》,必须大力发展泉州市教育事业,进一步加强泉州市高科技人才的培养,才能到2020年,真正实现小康社会的宏伟目标。

#### 注释:

①周腊生.五代部分状元的地理分布,五代状元奇谈·五代状元谱[M].北京:紫禁城出版社,2004.51;周腊生.两宋状元的地理分布,宋代状元奇谈·宋代状元谱[M].北京:紫禁城出版社,1999.178.

②陈笃彬,苏黎明.泉州历代一甲进士名录,泉州古代科举[M].济南:齐鲁书社,2004.315.

#### 参考文献:

[1][4]陈笃彬,苏黎明.关于泉州古代科举研究[J].泉州师范学院学报,2004(5):9-13.

[2]陈君兰.清代泉州最后一位状元吴鲁墓志铭探研[J].东方收藏2011(9):39-41.

[3]林佳.福建文史馆馆长卢美松开讲福建历代46位状元的命运[N].东南快报,2007-12-22.

[5]徐应秋.玉芝堂谈荟[M].上海古籍出版社,1993.51.

[6]赖小玲.泉州历代科举状元列传领略文人先辈的独特风采[N].东南早报,2015-05-26(6).

[7]明何乔远.闽书[M].福州:福建人民出版社,1994.

[8]泉州市地方志编纂委员会编.第一章人物传,泉州市志[M].北京:中国社会科学出版社,2000.

[9]元脱脱等撰.卷四一九,列传第一百七十八,曾从龙传,宋史[M].北京:中华书局,1977.

[10]周学曾等人.卷之三十八,人物志,名臣之一,庄际昌传,晋江县志[M].福州:福建人民出版社1990.1139.

[11]赵尔巽等.清史稿:德宗本纪一光绪十六年,春二月丁卯,赐吴鲁等三百三十六人进士及第出身有差[M].北京:中华书局,1977.

[12]记者朱彩云.文史界考证新发现:泉州宋代就出“武状元”[N].东南早报,2005-10-14(6).

[13]清周学曾等修.卷四十一,人物志,宦绩之一,杨友传,晋江县志[M].福州:福建人民出版社,1990.1153.

[14]明人林希元辑.钦州志[M].上海:上海古籍书店影印天一阁藏明代方志选刊本,1961.38.

[15]晋江市地方志编纂委员会编.卷四十二,人物表录,第五章进士录,第二节武科,宋代武举,晋江市志[M].上海上海三联书店,1994.

[16]泉州市地方志编纂委员会编.卷五十一人物,第二章人物录,第一节历朝进士名录,宋代武举,泉州市志[M].北京:中国社会科学出版社,2000.

[17]宋陈傅良、梁克家等人.卷第三十人物类五,武举林宗臣榜,淳熙三山志[M].北京:方志出版社,2003.

[18]明黄仲昭.卷六十七,人物,泉州府,宋朝良吏林宗臣传,八闽通志[M].福州:福建人民出版社,2006.525.

[19]王鸿鹏,肖佐刚等庄安世传,中国历代武状元[M].北京:解放军出版社,2002.226.

[20]秦国经等人主编.清代官员履历档案全编,第5册[M].北京:中国第一历史档案馆藏.

[21]郭培贵.明代一甲进士群体户类与地域分布考述[J].东岳论丛,2012(6):76-83.

[22]梁章钜.卷二三十,榜眼,称谓录[M].天津:天津市古籍书店出版,1987.454;赵翼.卷二十八,郝余丛考[M].石家庄:河北人民出版社,1990.560.

[23]清周学曾等修.卷之三十,选举志,唐宋朝进士,卷之三十七,名宦之一,晋江县志[M].福州:福建人民出版社,1990.690-775,1090-1101.

[24]朱保炯,谢沛霖.明清进士题名碑录[M].上海:上海古籍出版社,1979.

[25]陈寿祺等纂.史继偕传,福建通志[M].福州:福州正宜书院,同治十年(1871年)刊本.

[26]章巽.我国古代的海上交通[M].北京:商务印书馆,1986.3214.

[27]席龙飞.中国造船史[M].武汉:湖北教育出版社,2000.4521.

[28]明黄仲昭等.卷一,地理志,八闽通志[M].福州:福建人民出版社,2006.234.

[29]龚高健,张燕清.古代福建港口经济发展探析[J].福建论坛,2007(1):241-247.

[30]龚小莞.你知道吗最早的厦门人姓许[N].厦门晚报,2015-05-05(6).

[31]周学曾等人.卷之二十八,唐朝职官志,晋江县志[M].福州:福建人民出版社1990.525-528.

[32]程有为,张国超.光州固始与中原汉人的南迁入闽[J].信阳师范学院学报,2009(3):83-87.

[33]欧阳修,宋祁等.卷二百0三,列传第一百二十八,文艺下,欧阳詹传,新唐书[M].北京:中华书局,2003.

[34]杨文新.宋代南外宗正司入闽及其影响[J].史学月刊,2004(8):25-31.

[35]许在全.泉州教育的历史地位[A].陈世兴.泉州学研究[C].福州:福建教育出版社,2002.258

(责任编辑:王伟宜)

## (上接第40页)

[4]中华人民共和国教育部.《基础教育课程改革纲要(试行)》[EB/OL].[2001-06-08].[http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_309/200412/4672.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html).

[5]王红艳.教师实践性知识的人际关系“初级化”策略[J].教育发展研究,2009(10):79-82.

[6][10]张鲁宁.对“假性教育教学能力”通过国家教师资格考试的反思[J].教育学报,2015(3):46-47,48.

[7]中华人民共和国教育部.《教师资格条例》[EB/OL].[2010-03-11].<http://pgjw.bjedu.gov.cn/jyqks/xck/pfxc/2010-03-11/1329.html>.

[8]胡忠光主编.教育心理学[M].教育科学出版社,2011:

160-162.

[9]田萍.以人为本理念在小学教育管理中的应用探索[J].教育与管理,2016(07):256.

[11]张冠文.论教师的人格魅力在教育中的示范效应[J].当代教育科学,2003(14):8-9.

[12]唐卫东.我国教师资格制度改革研究——以上海市教师资格制度改革为例[D].上海师范大学,2013:43-44.

[13]周晓娇,邓旭.中小学教师资格认证制度的国内外比较研究[J].现代职业教育,2014(24):23.

(责任编辑:郑芳)

## 第十四届科举制与科举学国际学术研讨会综述

蔡正道

2016年12月20-21日,由中华炎黄文化研究会科举文化专业委员会、厦门大学考试研究中心联合主办,南京中国科举博物馆(江南贡院历史陈列馆)承办的“第十四届科举制与科举学国际学术研讨会”在南京召开。来自教育部考试中心、中国社会科学院、北京大学、浙江大学、武汉大学、厦门大学、天津大学、首都师范大学、中国政法大学、华中师范大学、纽约市立大学、香港科技大学、台湾清华大学、台湾中正大学、台湾东吴大学、日本东北大学、日本福冈教育大学、韩国首尔大学、韩国安东大学、韩国忠南大学、越南社会科学院等数十家海内外高校、科研单位、文化单位、科举博物馆及出版社的110余位专家学者及研究生,齐聚在十代繁华之地南京,“中国第一历史文化名河”的秦淮河畔召开大会。开幕式在紧邻着南京夫子庙与江南贡院的南京中国科举博物馆举行,由秦淮区常委、宣传部部长何素玉主持,秦淮区常务副区长李江新、中华炎黄文化研究会科举文化专业委员会主席团主席李世愉研究员、厦门大学考试研究中心主任刘海峰教授、教育部考试中心原主任杨学为研究员、纽约市立大学荣休教授李弘祺先生、南京市副市长胡万进等领导专家先后致词,并请到黄炎培先生的外孙、蔡元培先生的孙女参与捐赠仪式。主办单位还组织了南京中国科举博物馆的“预开馆”导览参访,与会学者专家惊叹其“高端、大气、上档次”。大会闭幕式由秦淮区文化局局长赵

久明主持,各组主持人汇报分组讨论情况,并请香港科技大学人文与社会学院院长李中清教授致词,最后由厦门大学考试研究中心主任刘海峰教授做大会总结。

本次会议与会学者围绕着“科举文化与中华文明”“科举与南京城市文化”“江南贡院研究”“科举文化遗产与申遗研究”“科举学研究”“其他相关科举专题研究”等六个方面,向大会提交了学术论文74篇,对科举制与科举学进行了深入细致的研究,现将研讨内容分类综述如下。

### 一、科举制度研究

这里将科举制度“本身”的研究大致区分为“断代科举制研究”和“外国科举制研究”。关于断代科举制度,首都师范大学金滢坤教授《五代科举考试的贡献》指出,传统对五代科举评价不高,但其研究却发现,五代科举在唐宋科举变革中,起到承上启下的作用,诸如催生殿试、实行“逐场定去留”,以及一些作法对科举考试的公平、监督都起到很好的作用。

宋代与明代是科举制度重要发展的朝代。纽约市立大学荣退教授李弘祺先生《宋代科举解额制度的政治及社会意义》、上海对外经贸大学姜传松副研究员《北宋前期科举制度演变的若干特征——基于《续资治通鉴》的考察》,及安徽师范大学孙德玉教授《宋代科举考试公平探微》,都讨论到了宋代科考的公平性问题。李弘祺先生指出,宋代科举的解额制

作者简介:蔡正道,男,台湾台北人,厦门大学考试研究中心博士研究生,主要研究方向为科举学与书院文化、品德教育(厦门 361005)



度是设计来推行政治或社会控制的机制,带有浓厚地缘政治的考虑,但其最终却由牺牲给予人人平等机会的单纯理想,而实现了社会稳定的“大公”。河南师范大学牛明铎讲师《明代科举保结制度的发展》论述了保结制度对科举选才的正面贡献,然明后期因官场腐败,却也导致此制度成了腐败工具。

科举制度改革方面,凤凰出版马渭源编审《论景泰科举改革及其历史影响》,及淮北师范大学吴航副教授《论明崇祯朝科举改革的尝试》,均介绍了明代前期与后期的科举改革。景泰科举改革为“中兴”大明选拔和储备了一批高素质的官僚人才,并影响到后来大明帝国的历史发展。而崇祯朝的科举改革如扩大一甲进士的选取范围、庶吉士制度改革等,对挽救政治危机虽有积极意义,然却因其性格因素而使改革未能收效。

作为帝国最重要的制度支柱,科举还包含安抚士子、稳定社会的制度设计,这从“副榜”和对“落地举子”的照顾便可窥知一二。河北经贸大学张森讲师《清代顺天乡试副榜研究》利用乡试录探究了顺天乡试副贡的地理分布、中式年龄、社会地位与出路。中国社会科学院贺晓燕助理研究员《论清代科举落第条例之“安抚”措施》则介绍了清代从各个角度制定了一系列安抚落第举子的措施。两种制度对维护社会稳定与伦理价值都有所帮助。

考试相关人员的选派与组成,是科举制度中重要的一环。西北民族大学杨惠玲教授《论科举对宋代学官管理的影响》论述了宋代学官的出身限制,其考选以科举为指导,并以生徒科举及第率为考核标准。湖南大学李兵教授《元朝乡试考官论》详述了元代乡试考官人数、考官选聘与考官工作。日本东北大学三浦秀一教授《明朝提学官与各省乡试》,则从思想史观点切入,理解提学官对各省乡试实际的参与情况,并指出明正德期以后,提学官也与一部分外帘官一样,得以参与到将明朝科举理念具体化的乡试现场。李文指出,外帘官、监视官于元代虽被禁止干预审评,但实际操作过程确有相当大的影响力,而衍生出许多弊端。三浦的文章则指出,明代外帘官的干预虽违反祖法,但他们部分的人却认为如此“违法”行为才是真正可以发挥科举理念的地方,这也是

提学官参与进乡试的原因之一。教育部考试中心胡平研究员《清代乡试考官的选派》说明了清代政府在沿袭明制使用京官的同时,又采取“考差”这种与历代不同的试差乡试主考官和选派方式的手段,充分显示了清廷对考官的重视程度。

科举存废与改革向来也是科举制度研究的重要议题。南昌大学吴根洲教授《科举存废之争与科举改革》详述了唐宋明清的科举存废之争,并指出这些争论最后都客观地推动了科举制度的完善。湖北大学李木洲副教授《科举制兴废的人学视角》试图以人的需求层次解释历朝以来的人才选拔制度,从中可以看出国人需求层次的递升,最后以此理论解释了科举制遽废之因。

科举制度的传播特别影响了韩、越两国。本次会议共有来自这两个国家的七位学者,于大会中介绍自身国家的科举制度。首尔大学朴贤淳副教授在大会主旨发言时报告了《韩国的科举学》,将韩国于1960年代以来的科举研究领域与方法作了系统性介绍。韩国安东大学郑震英教授《17-19世纪岭南地区士林阶层的政治失势及其对科举的战略应对》、韩国学中央研究院丁淳佑教授《从18世纪日记看朝鲜的科举考试和成均馆生活》、韩国忠南大学李愚辰研究员《湛轩洪大容的科举制批判及人才录用改革方案》及韩国忠南大学崔光晚教授《朝鲜后期的课试与科举》,四篇论文从不同面向研究了17-19世纪韩国的科举制度,或与科举制度相关的议题。

越南社会科学院丁克顺研究员于大会主旨发言《越南儒学科举及其对越南文化与教育的贡献》简介了越南从李朝以来施行儒教科举的概况与贡献。红河学院叶少飞副教授《越南李朝(1009-1225)的儒术、讖纬与科举》叙述了以佛教为国教,以儒术治国的李朝,在开设科举后儒家力量的发展壮大及其影响。关于黎朝科举研究亦有两篇:台湾中正大学潘青皇博士生《黎朝科榜人物的整理与分析——以《鼎镬大越历朝登科录》为例》,讲述了黎朝开科取士的状况、进士人物的分布对越南的影响与功能。台湾朝阳大学耿慧玲教授《越南黎朝科举制度在儒学教育上的作用试析》,则尝试回答科举制度在黎朝的功能、如何与官僚结合以及儒学教育如何推行,兼与中

国比较之。

## 二、科举与政治行政

科举作为帝国王朝的选官制度,以及稳定社会秩序的调控器,不管是官员的任职与培养,考试内容,或地方社会的结社等,都因科举而带有高度的政治意涵。湖北职业技术学院周腊生教授《南宋前期状元释褐任职考》介绍了高、孝两朝状元仕途及其原因。华中师范大学林岩副教授《南宋科场试策与士人的政治表达——以殿试对策为中心》则试图在反思既有研究的基础上,将士子于殿试时的主体意愿拉入考察,认为南宋殿试是一个多方势力角逐的场域,且有着允许批评意见的缺口。

厦门大学陈永福教授《明末复社组织特征及其性质重探——兼论与科举的关系》在比较了两种对复社性质的不同观点后,以其与科举制度的亲近性和成员动机指出,单纯将其视为东林党的继承者是有瑕疵的。福建师范大学郭培贵教授《明代进士群体的分甲规模及其成因》,从统计数据中论证了二、三甲的比例除了适应了不同官缺的需要,又体现了选官制度的高度公平性。

科举与任官研究方面,广西师范大学邹长清副教授《乾隆至光绪年间的新进士培养方式探讨》、香港科技大学陈必佳博士生《试析清代进士的入仕与官职——清代缙绅录量化数据库与进士题名录的匹配》、香港科技大学张乐翔助理教授《清代官生应用捐纳的统计——以嘉庆三年〈川楚善后备事例〉为例》。后二者利用大数据数据库的统计分析进行的科举相关研究,值得学界注意。

有三篇论文从不同侧面观察清代帝王如何透过科举考试达到其希求的政治效果。淮北师范大学冯建民讲师《清初“辟王尊朱”经学思潮与科举考试的关联》,及福建师大张广博士后《“不劳兵之法”——科举制度与清王朝的确立和巩固》,都提到了程朱理学成为清王朝实行思想统治的工具,前者指出科举考试有大量试题内容有明显的经学立场、批判心学,后者则指出清透过科举与八旗科举,对巩固清王朝和促进族群融合都有所帮助。河北经贸大学李阳助理研究员《清代己未词科和丙辰词科比较研究》比较了康熙朝与乾隆朝博学鸿词科的背景、人员与评

价,前者达到了稳定政局的效果,后者虽多是炫耀国威,却也对学术影响深远。

## 三、科举与社会

不少学者关注科举“在地”的地域研究,以及社会流动和科举家族的成形。关于科举地理或地域性科举研究,安徽师大丁修真副教授《科举的“在地”:科举史的地方脉络——以明代常熟为中心》,以科举群体专经活动的动态分析为方法,爬梳明代长熟地区的相关史料,期望回答人才产生如何可能,科举如何嵌入地方社会等问题。福建师大刘明鑫博士生《论明代南京乡试及其对南京众多行业的影响》讨论了乡试经济的种类、规模及其对南京行业的影响。鲁东大学陈长文教授《明清科举背景下南京地区教育慈善事业研究》则讨论了明清时期南京教育慈善活动的特色与原因。

厦门大学博士生许露《论鼎甲文化的现代启示》和淮北师范大学刘佰合副教授《安徽在清代科举格局中的特殊地位》都以安徽作为鼎甲大省展开讨论。后者以乡试举额数指出安徽作为乡试小省,以科均进士数和举人进士比说明安徽为进士中省,最后以鼎甲数与进士鼎甲比说明安徽何以能与江浙并列鼎甲大省的原因,这一层层的递升显示了安徽独特的科举格局。独立学者沈登苗《清代历科进士的省级分布》用更细致的方式重新处理了旧题,以期为“县/科年”为单位的动态研究打好基础。

其他与科举地域研究相关论文有清华大学出版社马庆洲编审的《明代山东状元考》、北京东城区图书馆师毅的《千年科举与五朝古都——〈北京科举地理〉文学脚本》与宁波教育博物馆孙国华副馆长的《明代科举制与“科举金三县”述评》等。

关于科举家族研究,包括江苏盐城师院许友根教授《科举家族研究:意义、概念、内容——以唐代科举家族研究为中心》、徽州文化博物馆倪清华副馆长《徽州第一科举世家——歙县雄村曹氏研究》及淮北师大沈硕垚《科举家族的近代转型——以东至周氏家族为中心》,沈文介绍了周家如何绵延百年未衰,由科举而实业而学术,实是科举家族的典型与转型代表。

#### 四、科举文物与文化

科举时代留存的大量文物,值得今人保存、研究与思考。厦门大学考试研究中心主任刘海峰教授的大会主旨发言《江南贡院的保存与演变》,详述了苏皖分闸动议到保留两省合闸的历史,以及民国时期至今江苏与南京官民对贡院保存的用心,使得明远楼留住消逝的文明,成为科举文化的代表性符号。苏州碑刻博物馆孙庆副馆长《从苏州文庙府学碑刻探苏州科举之盛》则就现存碑刻介绍与阐述苏州科举兴盛之因。天津大学程伟讲师《清代河南贡院的修建及其经费探究》则从史料梳理了较少人关注的河南贡院修建历程与经费使用情况。

科举考试相关活动亦与文化形成相互影响。闽江学院毛晓阳教授《以公益求公平:清代州县考棚述论》介绍了科考最低级别的考试场所,作为科举宾兴公益设施,其出现代表着社会大众对科举制度的“公平追求”,这种公益精神值得今人关注。云南师大刘明坤副教授《明清云南白族“本主”文化与科举探析》介绍了云南白族“本主”文化,以及其与儒释道融合后,对于科举观念乃至行动有着什么样的影响。

浙江育英职业技术学院黄明光教授《科举博物馆兴起原因、共同点及积极作用分析》,及唐山师范学院冯用军副教授《再论科举文化遗产申遗的若干基本问题研究》,二文对科举遗产的保护与推广,都有着现实性的分析与建议。

#### 五、科举与教育考试

一般认为,科举制度对教育的影响也是把双刃剑,科举考试深深影响了中国人奋发自学的教育观,但也使得教育沦为科举附庸,但北京大学陈洪捷教授在大会主旨发言《科举与教育》一文则指出,后者的看法是将官学与私学划入今人所谓的“教育系统”并以此视角研究之,可能并未“同情地理解”古人的教育观念,若从此观点反思,可能会对既有的教育史研究带来根本性的变化。

科举与书院也是考试与教育的重要议题。厦门大学钱建状教授《南宋书院之复兴及与科举之关系》论述了南宋时期科举与书院互动的多面性及其原因。厦门大学戴美玲博士生《“圣贤之学”、“致用之学”与“科举之学”——以南京钟山书院为中心》介绍

了清代钟山书院如何有机地结合此“三学”,以期对现在国学书院建设有所启示。

晚近以来的科举革废对教育也有重大影响,如徐州圣旨博物馆周庆明馆长《论科举功名证书颁发原因、类型及意义》。杭州师大刘希伟副教授《中国近代博士学位制度探索历程及失败原因考论——从科举学位说谈起》,则详述了清末到民国学位制度的变化及其原因,而中研院与考试院的矛盾也使得民国时期博士学位制度探索失败的主因。

科举与当今高考有三篇论文。原教育部考试中心杨学为主任《从废科举到恢复高考——现代化视野下的科举与考试变迁》梳理了清末废科举的意义与文革废高考后面的意识形态,并指出高考的本质是社会分工下的人才选拔,应着重研究考试文化。厦门大学郑若玲教授《科举学与高考改革》从五个方面指出科举可为高考立法提供启示,而科举僵化与过度追求信度也可提供高考深刻的历史教训。陕西师大田建荣教授《科举考试的分合演变及其现代走向》则从“分合”角度纵述了隋唐到现代高考,并从中分析其历史原因与现代价值,期望在分合之间掌握考试发展规律,建立起人才选拔的平衡机制。这对当前招生考试改革有重要的现实意义。

#### 六、科举人物研究

科举人物研究往往能反映科举对一个时代的政治、社会、文化、人心的影响。如上海嘉定博物馆林介宇《状元秦大成家世、仕宦生涯与交游述略》。台湾东吴大学连文萍副教授《一甲不预,则望馆选——晚明进士王肯堂的科名与馆课》则透过各类文献考察王肯堂的应考心态、馆选与进学经历,照会当时馆阁人际与生态,及当世的科举世态与馆阁文化。日本福冈大学鹤成久章《朱之瑜口中的中国科举制度》顺着朱舜水的人生经历与相关史料,开展了其口中的明代科举制度,及其在江户儒学史上的功绩。北京大学讲师,也是蔡元培先生的孙女蔡磊珂,其《蔡元培的科举之路》亦透过蔡元培自述中的科举经历和大量家藏科举考卷以及相关史料,期望以此个案揭示晚清科举考试制度的各个侧面。

天津考试院李占伦研究员《积薪已燃,狐鼠犹争窟穴:秦淮壬寅秋闱的后科举风景》或可看作是集体

的科举人物研究,其透过公奴《金陵卖书记》近乎田野调查的一手资料,描述了中国近代转型大潮中知识分子心理焦虑与各种样态。

### 七、其他科举研究

科举与文学。武汉大学余来明教授《科举学与文学史》指出,中国古代并无与现代文学史书写对等的“文学”观念,而是与政治、文化、制度等有着难以割舍的关系。从科举角度切入解读宋元以降文学史中的某些现象,对理解和建构文学史的多面性和丰富性,以及中国文学历史的民族话语,具有重要意义。文章以明代唐宋派为例,说明由科举角度切入是深入理解文学史现象的有效途径。台湾明志科技大学蒲彦光副教授《试析〈夕堂永日绪论〉之经义观点》则以王船山作为思想家的身分为例,说明理学家如何评论及书写经义文(八股文),而船山所反对的正好是明代的唐宋派,并且自己建构了不同的八股文评选标准,此书也令人深思八股文与宋明理学的内在纠结。这两篇文章各自从不同角度丰富了明代科举与文学的视野。

科举与女性。科举虽说只有男性方可应考,但对帝制时期的中国女性亦有所影响。闽南师大宋巧燕教授《〈红楼梦〉中女性教育与科举关系探析》认为,《红楼梦》客观反映了清代女性的教育水平和家庭教育背景。女性教育虽呈现去科举化的文学追求,但却与科举有着割舍不断的联系。福建莆田学院方芳副教授《〈清代朱卷集成〉进士履历中女性的婚配》则发现,科举家族间的联姻,除了注重仕宦等级和功名等级这些以男性为主导的大特性外,还有更为细

腻的原因,就是也看重女性个人的才德,而目不识丁的寒门女性几乎不可能成为科举家族的正室。

科举学研究。厦门大学陈兴德副教授《科举评价的方法论初探》一文认为,科举研究视角的多样化,导致了科举评价的碎片化与片面性,因此必须在科举评价的方法论方面有新的思考与突破。文章通过将科举制度与前科举、后科举时代的比较中,指出科举评价应从“大历史”的立场,体现“长时段”、“大范围”“多层次”。

前科举时代相关研究。厦门大学张亚群教授《刘劭人才品鉴思想评析》指出,《人物志》对后代人才选拔和培养曾产生重要影响。文章介绍了刘劭关于人物品鉴的原则与方法,及其思想来源、内容及历史价值。

科举制度横亘中国一千三百多年,作为传统社会的制度支柱和文化主脉,深深地影响了中国人的思维与价值判断。科举制度不仅在中国和东亚历史上有重大而深远的影响,对世界文明进程着实有重要贡献。正如刘海峰教授在闭幕式上所作的大会总结中所说的,本次会议可以用张载著名的四句话“为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平”来形容,在当前文化复兴、文化自觉与文化自信的潮流中,科举学研究有着更深远的意义与远大发展前景。本次科举学会议的研讨为此目标打下了坚实基础,是一次具有重大意义的学术会议。

(责任编辑:王伟宜)

● 高等教育研究——覃红霞主持

## 地方应用型高校学生内驱力激发策略研究\*

张文兵 余国江 孙芹英

**摘要:**内驱力是在大学生学习活动中发挥根本作用的动力,直接影响着学生的学习效果和高校人才培养的质量。当前地方应用型高校中部分大学生学习内驱力不足,主要原因在于学习目标不明、课程体系不适、教学方法传统、评价方式单一等。为此,可以采取开设专业导论课、构建模块化课程、实施“workload”(学习负荷)学业评价、采用灵活多样教学方法、推行“N+2”考试制度、加强校园学风建设等方式加以改进。

**关键词:**地方应用型高校;内驱力;激发策略;人才培养质量

经过数十年的发展,我国高等教育已经进入大众化阶段,并且即将进入普及化阶段。大众化或普及化阶段的高等教育,不仅需要培养学术型人才,更需要培养大量应用型人才。进入普及化阶段的高等教育,应用型人才应与经济发展水平和总量相适应,当应用型人才培养规模占较大比重时,其人才培养质量直接关系到甚至决定了整个高等教育的质量。我国是高等教育大国,但还不是高等教育强国,如果没有高质量的应用型高等教育,高等教育强国就无从谈起。然而,当前我国应用型人才培养质量不能令人满意,造成这一现状的原因是多方面的,其中一个重要原因就是学生学习内驱力不足,学习动力匮乏,这已成为制约我国应用型高校教育教学质量提高的重要瓶颈<sup>[1]</sup>。如何有效激发大学生的学习驱动力,是高等教育发展过程中应解决的现实问题。

### 一、地方应用型高校学生学习内驱力不足原因 学习驱动力,是指激发学生的学习活动朝着一

定的学习目标前进的心理动因和心理倾向,它又分为外驱力和内驱力<sup>[2]</sup>。学习外驱力是由外部动力推动,受外部情境的支配;内驱力是由内部动机促发,受心理需要支配。事物的发展是内因和外因共同起作用的结果,外因是通过内因起作用的。外驱力最终只有转化为内驱力才能真正发挥作用,因此内驱力是大学生学习的根本动力,是其中起决定作用的动力。应用型高校学生学习内驱力不足的原因多种多样,概括起来主要有以下几个方面。

#### (一)学习目标不明

内驱力产生的首要动力来源于对目标的认可,如果一个人对即将从事的行为目标认可度越高,其动力就越强,反之则越弱。国外高校尤其是欧洲高校的学生,在上大学之前对即将学习的专业比较了解,所选专业一般也是自己比较喜欢的专业,因此,学习目标明确,学习动力也较高。而我国高校学生,在中学阶段学习十分刻苦,两耳不闻窗外事,对社

**作者简介:**张文兵,男,博士,合肥学院院长,教授,主要研究方向为应用型高等教育(合肥 230601);余国江,男,合肥学院教学质量监控与评估处处长,教授,主要研究方向为高等教育学(合肥 230601);孙芹英,女,合肥学院教务处科长,主要研究方向为教学理论与实践(合肥 230601)。

**\*基金项目:**本文为安徽省教育厅重大教学改革研究项目“基于workload的应用型本科学生激励机制内驱力构建与实践”(项目编号:2014zdjy112)的阶段性成果。

会、外面世界知之甚少,学习的目的只有一个:考上大学。至于考上大学干什么?学什么专业?主要依赖家长和高中教师。填报的志愿要么是家长帮助填的,要么是中学老师告诉的。进入大学后,发现所学专业并非自己理想、喜欢的专业,因而失去了学习的动力。

### (二)课程体系不适

课程是人才培养的核心,课程体系应与人才培养目标相一致,有什么样的人才培养目标,就应该有什么样的课程,地方高校一旦确定了应用型的培养目标,就要构建相应的课程体系。但是,长期以来,我国地方应用型高校办学定位不够明确,教学层面存在缺陷,对于应该培养什么样的人才认识不够清晰,课程体系与应用型人才培养目标不适应,人才培养方案和课程体系设置不当,由此造成学生学习没兴趣,动力不足。

### (三)教学方法传统

应用型高校培养的是解决生产一线关键技术问题的人才,更强调用所学知识解决实际问题的能力。这就需要应用型高校培养学生科学的思维方式和解决问题的方法。但令人遗憾的是,现如今的应用型高校教学方法陈旧,教学侧重于围绕书本知识的传授,实行满堂灌,课堂上还是以教师为中心,看不到师生互动,理论脱离实际,教与学相互脱节<sup>[3]</sup>,由此导致学生对学业不感兴趣,学习内驱力严重缺乏。

### (四)评价方式单一

教学评价是人才培养的必要环节,应用型高校学生的学业评价,应该是多种形式,多个环节,就目前而言,还主要是以“终结性考试”为主,存在“四多四少”现象:考死记硬背、理论知识多,考察能力、素质少;终结性考试多,过程性考试少;闭卷考试多,开卷考试少;笔试多,其他方式少<sup>[4]</sup>。这种考试方式缺乏对学生能力的考核,学生平时可以不用功,到考试时临时抱一下佛脚即可,这也不利于激发学生内驱力。

## 二、地方应用型高校学生内驱力激发策略

学生的学习内驱力具有激发和维持学习活动的重要功能,直接影响着高校的人才培养质量。在学习目的日益功利化的当下,努力提高教学活动的吸

引力是激发学生内驱力的有效手段。在此方面,可以学习德国应用科学大学模块化教学成功经验,构建能力导向的教学体系,突出学生能力培养进行教育教学改革,引进欧洲学分转换与累积系统中关于“学习负荷(workload)”的概念,以“workload”为基点对学生进行学业评价,同时强化教学管理规范,有效增强教学吸引力,激发学生学习内驱力。

### (一)开设专业导论课,引导学生明确学习目标

增加学生对所学专业的了解,明确学习目标,方式方法多种多样,如在入学教育开展专业教育,在课程学习、实习等环节让学生慢慢感知专业等,开设导论课无疑是最好的方法之一。所谓专业导论课是一门介绍专业主要内容的课程,主要包括专业概况、职业去向、专业培养方案、专业学习特点和方法、职业素质和职业准则、专业的发展和学科前沿动态等,每个专业的导论课一般20学时左右,在第一学期开设,由专业教授、业界知名人士或已经毕业多年且在专业领域取得一定成绩的校友授课。通过这门课的设置,可以使学生学习目的更明确,学习方法更加得当,学习兴趣更加浓厚。

### (二)构建模块化课程,突出学生能力培养

应用型人才必须要有很强的解决实际问题的能力,因此,要建立能力本位的课程体系。借鉴欧洲模块化教学优秀成果实施课程改革,打破传统学科课程体系强调系统性和完整性的结构模式,根据专业人才培养所需要的能力和素质来确定教学内容。通过对相关行业、企业的深度调研来确定某专业的总体能力,并将其拆解成若干子能力,在此基础上,以应用能力培养为出发点,将一个专业内单一的教学活动组合成不同的教学单元,设计构建模块。当学生修完某一模块后,就能够获得相关方面的能力或素养,从而形成以能力培养为核心的课程体系。

相较于传统课程,模块化课程体系更加重视学生能力培养,强调课程的实践性和应用性,它改学科导向型的课程设置为专业导向型,将理论课、实践课整合在一起,围绕特定的能力培养目标来构建模块,在教学实施过程中,根据教学目标设置教学内容,确定授课时数和教学方式,并对课后自学方式和时间提出要求,优化了教学内容体系,大大提高了教学效

率。各模块都有相应的教学目标和能力培养要求,教学更具有针对性。同时,各模块之间可以根据需要,自由拆分、重组,也使得教学更具有灵活性,更加符合应用型人才培养的目标定位。

### (三)实施“workload”学业评价,促进学生自主学习

目前国内高校对学生的学业评价,不管是理论教学还是实践教学,基本局限于课内学习,通常要求学生完成特定学时的课内学习后参加考核,成绩合格即可获得相应的学分,鲜有涉及学生课外学习尤其自主学习的。教师对学生课后很少有明确的学习任务要求,导致学生大量的课外时间未能有效利用,造成时间上的浪费,在一定程度上也影响了人才培养质量的提升。

在欧洲,学校对学生学业的考核,“较多关注于学生的学习成果,注重对学生通过学习某一课程或项目所获得的知识、见解及能力的可证实的阐述”<sup>[5]</sup>。这种理念将教学、学习与考评有效结合起来,从而使教学目标更加清晰,也易于被学生理解接受。以欧洲学分转换与累积系统(European Credit Transfer and Accumulation System,简称ECTS)为例,其学分计算和分配是以“workload(学习负荷)”为基础的。这里的学习负荷,指的是学生为获得预期的学习成果而完成所有教学活动必需的时间,不仅包括课堂学习,还包括课外的作业、自学、研讨、考试、项目、实习活动等,是将所有有关的学习时间,尤其是学生自主学习的时间全部纳入考量。这就迫使学生课余不得不积极进行自主学习,以通过考试或评估,完成学业。

国内应用型高校可以借鉴这一做法,在修订人才培养方案时,将学时计算标准由传统的教师授课时间改为学生学习总时间(workload),整个教学环节包括理论教学、实践教学和学生课后的自主学习三个部分。规定教师要明确自主学习环节的能力培养要求,按规定向学生下达学习任务,并对学生自主学习情况进行指导与考核,指导情况纳入教师业绩考核范围。这样一来,学习要求不仅包括课堂学习,还包括课外的作业、自学、研讨、项目、实习活动等,是将所有有关的学习时间,尤其是学生课后自主学

习时间全部纳入考核,促使学生将更多的“时间与精力”投入到学习中,以通过考核。

### (四)采用灵活多样教学方法,激发学生学习兴趣

教学有法而教无定法,当前大学生主体意识不断加强,他们喜欢挑战,渴望被认可,面对这样的群体,高校教师应具有开放的思想和创新意识,并将先进的教学理念渗透于实际教学中,不断创新教学手段和教学方法。在教学改革中,要摒弃传统的“满堂灌”课堂教学方式,根据不同课程模块的教学内容,遵循学生的认知规律,采用启发式、研究型、案例教学等多种教学方式吸引学生,将原来的以教师为中心的课堂转变为以学生为中心的学堂,引导学生积极参与学习过程,同时将课堂授课与课下自主学习以及实践活动有机结合起来,有效调动学生的学习兴趣。同时,根据网络时代特点,借鉴“慕课”模式,打造“微课程”,实现“翻转课堂”,从教师课内教学、学生课外学习两个层面组织教学活动。如采用网上视频学习、开设专题论坛、学生自学自测、教师课上讲解答疑、课堂讨论等多种形式开展学习,增加学生和教师之间的互动。教学设计中吸取任务驱动法的优点,将学生自主学习内容转化为可操作的具体问题和单项任务,以任务为驱动贯穿整个学习过程,帮助学生获得知识和能力。灵活多样的教学方式将学生的兴趣与教学内容有机结合,充分发挥了学生的学习主体作用,有效激发了成长于网络时代的“90后”大学生的学习内驱力。

### (五)改革考试制度和激励机制,强化过程监控

考试制度改革是促进学生内驱力的重要抓手,在此方面可以推行“N+2”考试考核制度,变末端考试为过程监控,培养学生自主学习能力。其中,“N”是教学过程的考核次数, $N \geq 3$ ,可以是小测验,也可以是课程综述、小论文等,占总成绩的50%;“2”是期末考试和读书笔记,分别占总成绩的40%和10%。这种考核方式改变了以往的结果性评价单纯以期末考试定成绩的做法,改为关注学生平时学习能力和学习表现的过程性评价。在实际执行中加强对学生学习过程的监控与反馈,及时有效地解决学生学习过程中存在的问题,将学习目标管理与学习过程管理



有机结合起来,促使学生持之以恒地投入到专业学习中。

此外,应建立行之有效的学业激励与警示机制。完善评奖评优制度,使物质奖励与精神奖励相辅相成,评优评奖时坚持做到“公平、公正、公开”,使学生充分认识到努力付出与回报是成正比的,在对平时表现积极,成绩突出的学生进行奖励的同时,推动广大学生努力学习,激励他们为争得自己的荣誉努力奋斗。同时,实行学业预警制度,每学年结束以后,对多门功课综合成绩不及格的学生给予明确的学分警示,达到一定限额者,要按规定编入下一个年级。使学生能够及时对自身学习状况有个清晰的认识,促使他们奋起直追,形成自觉学习的习惯。通过考试制度改革以及不断修订和完善教学管理规定,初步建立系统规范的教学管理体制,对师生形成有效约束,推动教师努力提高教学,学生积极投入学习。

#### (六)加强校园文化建设,营造良好学风氛围

心理学家认为,同辈群体对个体的人格有重要影响,同辈人的价值观、对事物的看法及观点常常相互影响,通过团体的成员间的相互感染、相互模仿、相互暗示与强化可使个体的人格特征得到发展、加强与巩固<sup>[6]</sup>。激发大学生学习内驱力也可利用同辈群体的影响。学校是学生群体的主要生存场所,具备产生群体影响力的典型环境空间。如果校内环境学风浓厚,少数学生学习动力出现不足的时候,学习群体会产生强大的力场来阻止学生“越轨”,因而良好的学风和校园文化氛围无疑会对提高学生学习动力起到巨大的作用。

学校应积极组织开展各种创新创业辅导和学术文化活动,通过各种渠道为学生搭建创新创业活动平台,以创新创业训练及学科和技能竞赛为抓手,加强对学生创新能力和实践能力培养。通过举办学术报告和讲座、专题研讨会,组织参加学科技能竞赛等,努力增加校园文化的知识含量和科技含量,帮助广大师生进行广泛的专业学术交流,营造良好的校

园学术氛围,增强学生的学习动力,引导他们养成不断进取的良好学风。此外,各二级学院可以结合学校应用型人才培养的实际,大胆创新,努力为学生创造实践动手机会,组建各种专业学习型学生社团,如化工工程师之家、卓越IT工程师俱乐部、电子爱好者协会等,开展以专业能力提升为主题的多种形式的第二课堂活动,以创新创业训练及学科和技能竞赛为抓手,加强对学生创新能力和实践能力培养。通过开展各种丰富多彩的校园文化活动,培养学生的兴趣、爱好,激发学生的成就感,从而对生活充满信心,大大增强学生的学习兴趣。

为此,只有坚持“以学生为主体”的原则,围绕学生成长需求,制定符合社会实际需要的人才培养目标和培养方案,并在教学中切实予以执行,才能从根本上激发起学生学习的内驱力,调动其学习主动性和积极性,从而实现标本兼治,推动高校建设水平和人才培养质量不断提高。

#### 参考文献:

- [1]王力.高校学风建设及其绩效评价体系构建研究——以西南科技大学学风建设为例[D].上海:复旦大学,2008.
- [2]彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2001.331.
- [3]谭湘夫.大学教育:理论脱离实际怎么办?[N].光明日报,2013-10-28(16).
- [4]余国江,姜海,徐滢.卓越工程师培养的德国经验借鉴研究[J].高教探索,2015(2).
- [5]宗华伟.拆除阻碍欧洲高教一体化的围墙——透视欧洲学分转换与积累系统(ECTS)[N].中国教育报,2012-3-30(08).
- [6]谭娟晖.当代大学生“学习内驱力”新探[J].科技信息(学术版),2006(10).
- [7]彭鹏.比较中外学生学习状况对我国高校学风建设的启示[J].价值工程,2010(5).

(责任编辑:郑芳)

# “五位一体”教学评估制度对高校办学自主权的影响探析

李端森 滕曼曼

**摘要:**20世纪80年代中期,我国开始开展教学评估工作,经过近30年的探索,最终确立了“五位一体”教学评估制度。该评估制度旨在对高校办学自主权进行问责,促进管、办、评分离,但在实践过程存在不足,如分类指导不突出、制度内部结构的关联性不够、政府主导教学评估的执行、忽视高校后续的办学改进工作等,妨碍了高校自主办学权。针对上述问题,政府应该完善“五位一体”教学评估制度,高校应该增强质量意识,第三方评估机构的建立与发展应得到更多的重视和支持。

**关键词:**五位一体;教学评估;办学自主权;教学质量

我国高校教学评估工作历经近30年的探索,形成了完整的评估体系,并在教学质量保障方面取得诸多成就。即便如此,之前的教学评估工作因政府主导、高校和社会力量相对缺乏等问题,也受到诸多诟病和指责。“一是评估方案、方法、模式和手段单一,对提高教学质量的积极影响有限;二是评估中高校存在弄虚作假行为,形式主义严重;三是评估强化和扩张了行政管理权限,增加了高校负担,压缩了高校办学自主空间。”<sup>〔1〕</sup>开展教学评估的初衷在于促进高校形成质量意识、自主改进教学质量,最终却演变为高校必须应付的行政事务。

针对高校教学评估存在的问题,2011年教育部颁布《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》(下文简称《本科教学评估工作意见》)要求建立健全本科教学评估制度体系,确立“五位一体”评估制度。“五位一体”评估制度是具有中国特色和先进国际水平的制度创新,能加快推进教育治理体

系和治理能力的现代化”<sup>〔2〕</sup>，“‘五位一体’评估制度下的新一轮本科教学评估工作具有分权、放权的特征,促进了管、评分离”。<sup>〔3〕</sup>诚如学者所言,该制度旨在由“单一化”向“多样化”发展,突出高校的主体地位,进一步扩大高校办学自主权。然而,在复杂的制度环境中,该制度的实践究竟对高校办学自主权产生了怎样的影响?深入探究该问题,对落实和调整“五位一体”评估制度具有指导意义。

## 一、教学评估与办学自主权的关系

办学自主权是我国经济体制改革的产物,也是高校作为“法人”所享有的权利。我国《高等教育法》(1998)赋予高校办学自主权,意味着办学自主权既是一种权利,又是一种义务:一方面,高校应根据社会发展需求自主地调整办学,增强外部适应能力;另一方面,高校应遵循内部办学规律,合理运用办学自主权,推动高校发展。办学自主权不仅强调学术自由、内部事务自治,还应受到政府或者社会的监督与

作者简介:李端森,女,湖北荆门人,厦门大学教育研究院硕士研究生,主要研究方向为教学评估(厦门 361005);滕曼曼,女,江苏徐州人,厦门大学教育研究院博士研究生,主要研究方向为教学评估、高等教育理论(厦门 361005)

问责。教学评估是利益相关主体对高校教学质量进行问责的重要方式,与高校办学自主权之间存在密切、复杂的联系。

### (一)教学质量是二者共同关注的焦点

根据评价目的,教学评估可以分为形成性评价和总结性评价。前者主张通过诊断教育方案或计划、教育过程与活动中存在的问题,为正在进行的教育活动提供反馈信息,以提高实践中正在进行的教育活动质量;后者是在教育活动发生后对教育效果的进行判断,为分等鉴定、教育资源分配等提供信息<sup>[4]</sup>,两类教学评估关注的核心问题均是教学质量。同时,人才培养是高校自主办学的三大职能之一,而教学是人才培养的主要途径。这意味着,不断提高教学质量是高校自主办学的重要使命。因此,形成性评价的目的和高校自主办学使命一致,即促进教学质量提升。而总结性评价可用于外部利益相关主体监督高校办学质量。

### (二)教学评估与办学自主权之间存在辩证关系

学者们对教学评估是否会干涉大学办学自主权存在争议:有的学者认为,大学及其学者最了解高校教学,他们对谁来教、如何教、教什么最有发言权。教学评估是管理主义的体现,表达的是政治和市场的意志,会对大学办学自主权造成损害。也有学者认为,教学评估与大学自主办学并不矛盾。随着大学职能的丰富化、活动的多元化,大学已演变为社会和国家的公共机构,必须履行国家和社会的责任并接受监督,办学自主权应该有限度。<sup>[5]</sup>对于办学自主权而言,教学评估是一把双刃剑,合理运用能有效地监督、巩固办学自主权,反之则会干扰高校自主办学。

大学是一种特殊的组织,它与社会有着千丝万缕的联系,又刻意与社会保持距离;它需要社会的支持,也尽量避免社会过多干预;它追求内部事务自治,也要接受外部的问责。<sup>[6]</sup>面对日益复杂的内外部环境,教学评估为高校、政府、社会、市场等利益相关主体构建了信息交流平台,有利于高校协调内部办学规律和外部人才需求之间的关系。同时,教学评估可以对办学自主权的有效性进行问责,协助高校诊断和改进教学质量、配置内部教学资源,提高办学效率,进而巩固高校办学自主权。如果缺少教学评

估,那么高校人才培养工作可能会无视社会的需求,缺乏效率、效益。此外,教学评估也会因为实践中的诸多问题,演变为外部群体干涉高校内部工作的途径。<sup>[7]</sup>例如,当第三方评估主体缺失,教学评估可能成为政府对高校进行“远程控制”的手段。<sup>[8]</sup>

### (三)教学评估与办学自主权之间的辩证关系受评估目的、评估指标、评估主体、评估环境等因素综合影响

教学评估目的会影响评估过程和指标,进而影响对高校教学的引导。如果教学评估的目的是为了横向比较高校办学水平,并将其作为奖惩依据,那么评估指标会倾向于统一化。统一的评估标准与奖惩措施结合,会引导高校朝易于获得奖励的方向发展,进而削弱大学的办学自主性和学术自由。<sup>[9]</sup>如果教学评估目的是促进高校提高教学质量、实现特色化办学,那么评估指标会多元化,甚至用高校自己的人才培养目标和标准进行评估,尊重高校独特的教学理念。

根据评估主体的不同,教学评估可以分为外部评估和内部评估。外部评估的主体一般为政府管理部门、第三方评估机构等,代表外部利益相关者的意愿。在崇尚学术自由、大学自治的文化氛围中,外部教学评估可能难以约束高校办学自主权,甚至遭到高校排斥。在学术自律机制和质量意识不足的集体主义文化氛围中,外部教学评估可能促高校依赖“他律”,缺乏自主办学意识。<sup>[10]</sup>内部评估是高校师生、管理者自主开展的评估活动,由内部利益相关主体判断存在哪些教学问题、如何解决教学问题。这种方式最容易被高校内部相关群体接受,有利于高校在教学质量改进过程中充分运用、巩固办学自主权。

## 二、“五位一体”评估制度的影响分析

我国“五位一体”评估制度以自我评估为基础,院校评估、专业认证及评估、国际评估、教学基本状态数据常态监测为主要内容。自我评估由高校自主开展,旨在促进高校完善内部质量保障机制;院校评估包括合格评估和审核评估,合格评估注重基本的办学条件,审核评估注重发展特色;专业认证与评估要求与行业共同制定认证标准、实施认证过程,体现行业需求;国际评估主张以国际化的视野评估高校办

学水平;教学基本状态数据常态监测利用信息技术及时反映教学质量。该制度的初衷是对高校办学自主权进行问责,促进大学合理运用、不断巩固办学自主权。虽然该制度在实践中取得了成效,但是评估体系存在缺陷、政府主导评估、后期教学改进力度不足等问题,对高校办学自主权形成挑战。

### (一)“五位一体”评估制度对办学自主权的促进作用

1.评估体系的视角全面,能有力地回应外部问责。“五位一体”评估制度具有全面性。短期动态评估(自我评估、状态数据常态监测)能及时反映高校教学质量,长期动态评估(五年一轮的审核评估)能对高校阶段性的发展状况进行问责。合格评估、国际评估、专业认证评估反映高校某一时期的教学质量达标状况,属于静态评估。五种评估方式融为一体,将动态评估和静态评估相结合、内部保障与外部监督相结合、国内外不同评估视角相结合,从院校、专业、课堂、师生等多个层次全面监督高校教学质量。

从多个方面对办学自主权进行问责,能促进高校明确办学理念和定位,从教学经费、教学基本设施、内部制度建设等多个方面采取有效措施,提高人才培养质量。近年来,在“五位一体”评估制度的监督下,我国高校办学取得一系列成效。例如,按照国际实质等效的认证标准和程序,我国200所高校的600个工程教育专业、18个医学专业点通过专业认证,一批专业、课程通过国际评估,超过70%的中央部属院校向社会公布《本科生教学质量报告》。<sup>[1]</sup>这些评估方式不仅能督促高校提高办学水平,还对高校办学成果进行了梳理,有力地回应了外部利益相关主体的问责。

2.评估体系标准多样化,引导高校办出特色。“五位一体”评估制度的评估标准具有多样性。例如,合格评估以高校基本办学条件作为全国通用评估标准;审核评估在高校达到基本要求的基础上,用各高校自己的发展目标衡量发展状况,具体评价标准因校而异;国际评估标准因学科、评估机构等因素存在差异;专业认证评估标准因专业特色、行业要求而不同。总体而言,同一种评估方式的评价标准可能因校而异,不同类型评估方式的评价指标各有侧重。

多样化的评估标准与高校特色化办学相适应。合格评估对高校办学的底线提出统一要求,不仅营造了公平的竞争环境,也为高校特色化办学奠定了坚实的基础。审核评估主张“以自己的尺子评自己”,用高校发展特色衡量办学成效,鼓励高校多样化发展。国际评估和专业认证评估鼓励高校推动优势学科国际化,突显各校学科优势,办出高校特色。不同类型评估的标准不同,但是最终目的一致——高校在达到基本办学条件的基础上,探索具有特色的发展道路。

3.评估主体多元化,避免以评为管。“五位一体”评估制度涵盖了多元主体。相对于本科教学水平评估而言,“五位一体”评估制度覆盖的利益相关主体更多。例如,国际认证评估涉及国际评估机构、专家;专业认证评估以教育界学术专家、行业技术专家为主;基本状态数据库建设和自我评估涉及用人单位满意度调查、学生满意度调查等,为用人单位、教师、学生等利益相关主体提供了对高校办学质量进行问责的机会;院校评估涉及教育管理部门和评估专家。多元的评估主体使评估视角、标准多元化。在经济背景下,高校办学涉及高校、政府、社会行业等多元主体的利益,理应接受相关主体的问责。多元主体共同参与高校教学评估,能反映多元主体的利益需求,引起高校内外部群体对教学质量的关注。如果多元主体在评估过程中能获得平等的话语权和影响力,那么不同主体将对彼此的话语权形成制约,避免单一主体“以评为管”。

### (二)“五位一体”评估制度对办学自主权的挑战

1.教学评估体系不完善,影响高校多样化发展。不同类型评估之间缺乏关联性、一致性。《本科教学评估工作意见》明确指出了自我评估的基础地位,但是其他四类评估之间的关系不明确。其他四类评估的指标体系之间是否存在冲突或者矛盾?如果存在,高校该优先考虑哪一种评估?对于不同类型的高校而言,四类评估的重要性、开展的顺序应该如何?高校该如何协调四种评估,使其耦合成质量保障体系?“五位一体”评估制度的相关政策文本没有给出明确答案。面对复杂、多样的教学评估,高校难以抓住重点,会导致办学定位模糊,自主办学方向失焦,甚至

盲目模仿国内一流研究型大学。

“五位一体”评估制度旨在“对高校进行分类指导”,但是除了院校评估,其他评估难以体现分类指导的特点。高校基本状态数据库统一关注各校的师资力量、办学经费、学校占地面积、科研成果、实践基地等硬性条件方面的数据,难以反映高校软实力和办学特色。各高校自我评估评估选用相似的评估指标,报告内容及体例高度相近,难以反映高校独特的优势和问题。国际评估鼓励有条件的高校积极参与,但是没有明确指出哪些类型的高校达到参评条件。我国两千多所高校的办学历史、基础和水平存在显著差异,有待完善的评估指标体系、模糊的参评要求会导致高校盲目趋同,忽视自身存在的问题和办学特色。

2.政府主导教学评估,高校迎合式办学。教学评估由政府主导,高校的动力和自主性不足。在自我评估中,高校以上级传达的评估方案和指示为依据,向相关管理部门反映办学成效,鲜有高校真实呈现办学过程中存在的问题。基本状态数据库的指标是由上向下传达,评估结果自下而上地传递,缺乏丰富、具体的横向信息<sup>[12]</sup>,不利于诊断、改善教学质量。又如,专业认证评估旨在促进行业机构参与,落实社会监督、评估的职能,但是我国专业认证机构由政府授权成立,各行业自主成立相关认证机构的意识、力量薄弱。例如,我国开展工程教育认证工作的合法组织——中国工程教育专业认证协会,其评估权力由政府授予,通用的评估标准与政府部门提倡的教育理念、公布的相关政策密切相关。

教学评估结果是政府分配办学资源的重要依据,因此高校调动全校力量“喜迎”评估工作。例如,高校突击性地改善校园环境、引进教师和图书、要求各学院和相关行政单位重新整理和完善教学档案资料,应对近期的外部评估。<sup>[13]</sup>有的高校提前邀请评估专家进校指导,进一步了解教育部的评估标准,迎合政府的要求“改善”办学。在政府主导的“他律”文化背景下,该评估制度难以走出“上有政策、下有对策”的实践困境,教学评估的成效有限,甚至会增加院系的工作负担。政府同时拥有管理权和评估的主导权,意味着教学评估可能成为政府干涉大学办学

自主权的重要途径,扩大政府管理权的寻租空间,使政府问责演变为政府控制。

3.忽视教学评估结果的运用,高校改进力度有待增强。“五位一体”评估制度忽视的后续改进工作,教学评估成效不突出。该制度应该以形成性评估为主,通过信息收集、数据挖掘呈现办学状态并诊断存在的问题,然后针对问题不断改进。<sup>[14]</sup>在资料收集、数据挖掘、状态呈现环节,高校调动全校力量整理相关资料,教育管理部门也采取了一系列措施,如组织专家进校园、与国际评估机构合作、建立基本状态数据库等。但是,在后期教学改进方面,有的高校缺乏改进动力,或者高校有动力却不知道该如何高效地改进。如果评估结果和改进建议不能落实,则会浪费前期投入的大量资源,使教学评估成为一项面子工程,甚至降低高校自主办学的效率和效益。

审核评估结果以写实报告形式呈现,有关教育行政部门对整改情况进行检查和指导。相关部门分别具有怎样的权利和责任?如何检查和指导?对于这些问题,该评估制度没有明确、详细的规定。中国工程教育认证协会要求通过认证的高校根据《认证报告》改进,并按期提交改进报告,但是没有为高校解读评估结果、制定改进措施提供专业咨询。国际评估尚处于探索阶段,缺乏关于落实改进工作的指导。评估方案的模糊性、概括性使相关部门之间的权限和责任划分不明确,容易导致相互推诿或者冲突,后期监督和指导力度不足,易使评估工作流于形式,最终使教学评估对高校办学质量的推动作用弱化。

### 三、反思及建议

“五位一体”评估制度标志着我国教学评估工作进入一个新阶段。该制度是我国高校获得并巩固办学自主权的必要措施,能督促高校合理使用办学自主权。该评估制度的初衷是进一步落实管、评、办分离,但是在制度设计和实践方面存在不足,妨碍了高校办学自主权。针对上述问题,本文提出以下三点改善建议。

一是教育主管部门应该不断完善评估制度。我国“五位一体”评估制度的基本框架已经形成,但是没有突出分类指导的宗旨,各类评估之间的关系不够明确,相关部门的权限与职责模糊。我国相关部

门应基于实践不断反思、完善各类评估,并进一步明确各类评估之间的关联性。例如,形成以自我评估为基础,院校评估为中心,专业认证及评估、国际评估和基本数据库为支撑的统一体系。此外,不同类型高校关注的评估应存在差异,例如地方普通院校可以侧重于专业认证及评估,优先发展优势学科;实力雄厚的研究型大学可以侧重于国际评估,培养与国际接轨的高素质人才。对于同一类评估,不同类型院校适用的评价指标应存在差异,体现办学特色、反映特殊问题。此外,我国评估制度应明确中央政府、地方政府、评估机构、社会行业人员、校内师生在评估体系中的职责,改善中央教育部门主导、地方行政部门协助、高校应对的局面。

二是高校要增强质量意识,逐步形成质量文化。高校以突击的方式“喜迎”评估,忽视后期改善工作,其中一个主要原因是高校的质量意识不够。多数高校将教学评估工作视为外部强加的行政工作,或者流于形式的面子工程,没有意识到促进有效办学才是评估的初衷。因此,高校领导层必须增强质量意识,将办学质量作为长期发展的基石,以发展的视角看待教学评估。高校管理层应通过激励措施引导各院系培育质量文化,在日常办学过程中落实内部教学质量保障工作。高校可以通过国际评估、合作等途径借鉴国外一流大学的质量文化,不断完善教学质量观。此外,教育管理部门应通过相关政策或激励活动,引导全国高校形成注重教学质量的氛围,为教学评估的实施营造有利环境。

三是应重视第三方评估机构的建立与自由发展。在市场经济背景下,高等教育活动不是单纯的政府行为,社会和市场也会影响高等教育的发展。<sup>[15]</sup>第三方评估机构与大学、政府之间没有统属关系,能综合多元主体的利益诉求,构建高校、政府、社会信息交流的平台,避免评估演变为隐蔽性的行政管理手段。同时,第三方评估机构能根据评估中发现的问题,为高校改善办学质量提供持续、有针对性的指导。因此,我国应完善相应的法律和政策,赋予第三方评估机构合法地位,并借鉴国外高校质量保障的经验,处理好政府、高校、第三方评估机构之间的关系。例如,政府部门负责审核民间第三方评估机构的

成立申请,并对其进行年度考核。第三方评估机构综合多元主体意见,评估高校办学质量,并向高校、社会、政府公布评估结果。外部利益相关主体通过第三方评估,间接地对高校办学自主权进行问责,高校内部主体根据第三方评估的结果和建议改善办学。

#### 参考文献:

- [1]刘振天.回归教学生活:我国新一轮高校本科教学评估制度设计及其范式变革[J].清华大学教育研究,2013(6).
- [2]吴岩.高等教育公共治理“五位一体”评估制度创新[J].中国高教研究,2014(12).
- [3]钟秉林.遵循规律,平稳开展本科教学评估工作[J].中国高教研究,2014(6).
- [4]陈玉琨.教育评价学[M].北京:人民教育出版社,1999.7.
- [5]刘振天.对本科教学评估中几个深层次问题的认识[J].中国高等教育,2007(20).
- [6]Berdahl Robert. Academic Freedom, autonomy and accountability in British universities [J]. Studies in Higher Education, 1990(2).
- [7]Girmaw Abebe Akalu. Higher Education in Ethiopia: Expansion, Quality Assurance and Institutional Autonomy [J]. Higher Education Quarterly, 2014(4).
- [8]Marcela Mollis, Simon Marginson. The assessment of universities in Argentina and Australia: Between autonomy and heteronomy [J]. Higher Education, 2002(3).
- [9]Zdenko Kodejka. Authority, the autonomy of the university, and neoliberal politics [J]. Educational Theory, 2013(3).
- [10]刘叶.本科教学评估的文化审视和重构[J].教育发展研究,2010(3).
- [11]李国强.“管办评分离”进程中的高校外部质量保障体系建设[J].中国高教研究,2016(1).
- [12]刘振天.高校教学水平评估期待“五个转变”[J].中国高等教育,2008(2).
- [13]冯卫.我国高校本科教学评估30年:成果、问题及展望[J].上海教育评估研究,2015(4).
- [14]肖红缨,乔伟峰,王战军.高等教育监测评估的哲学审视[J].中国高教研究,2015(2).
- [15]李铁军,齐梅.建立我国高等教育评估中介机构的探讨[J].高等教育研究,2003(2).

(责任编辑:郑芳)

## 从入学机会看阶层固化的破解之道\*

石 慧

**摘 要:**高等教育大众化实现了高校入学机会的大幅提升,但“量的扩大”并没能从根本上改变“寒门难出贵子”现象。高等教育入学机会的阶层差异依然困扰着高等教育的良性健康发展,不同高校生源比例、院校和专业录取分数的阶层差异依然明显。究其原因,既有家庭经济、社会、文化资本差异之因,又有教育体制偏向之故。为此,明确不同类型高校的办学理念与定位,使其“各司其职”,显得尤为重要。一方面,推动非重点高校办学质量与社会地位的提升,增强就读子弟的教育回报率,以打通中下阶层向上流动的通道。另一方面,理性看待重点高校生源结构的不均现象,继续推进高水平大学建设,坚持其内涵式发展的道路,莫将精英大学强制“大众化”。

**关键词:**高等教育;阶层固化;原因剖析;策略

社会流动关乎国家安定与社会和谐,历来是社会各界广泛关注的议题。社会流动作为社会学的核心概念,是指社会阶层间所进行的跨阶层身份、地位变更或各阶层内部位置平移。<sup>①</sup>高等教育大众化时代学生入学机会大幅提升,并在一定程度上推动了我国社会流动。但随着我国社会转型发展,市场竞争机制引入,社会分层对高等教育的影响愈加明显。劣势阶层子弟难以借助教育或个人努力实现向上流动,个体终究难以摆脱阶层固化的宿命,高等教育被视为封闭阶层流动的“帮凶”,由此引发的教育不公平问题备受诟病。鉴于此,笔者查阅了大量相关文献,并结合对河南省南阳市X村、焦作市Y社区的三位本科生、五位家长、一位教师的访谈,重点了解不同家庭经济、文化、社会背景对子女高等教育入学机会的影响,探究受访者自身对社会阶层固化现象的

意义建构与认识看法,试图从不同视角对高等教育入学机会问题进行深入的分析与探讨。

### 一、寒门难出贵子:社会阶层固化的重要表征

农村地区和城市贫困家庭子女由于经济、政治、社会、文化地位较低,在这场规模浩大的教育资源“争夺战”中显得势单力薄,而在有限的精英高等教育资源面前更“难上加难”。教育的扩展与其说是降低了教育选拔的阶层不平等,毋宁说仅是把这一过程推迟到更高教育层次上来进行。<sup>②</sup>入学机会差异主要表现为显性“数量之差”与隐性“质量之差”。

#### (一)不同高校生源比例的阶层差异明显

不同类型的高校生源构成不同,无不体现出明显的阶层差异。不少学者通过实证研究发现,社会分层对子女受教育层次产生重要的影响,优势阶层在获得高等教育资源,尤其是优质高等教育资源方

---

作者简介:石慧,女,河南焦作人,厦门大学考试研究中心硕士生,主要研究方向为高等教育理论、考试制度研究(厦门361005)

\*基金项目:本文系厦门大学研究生田野调查基金资助项目(项目编号:2016GF015)的研究成果。

面的机会是农村等劣势阶层的数倍。<sup>[3]</sup>有学者通过进一步研究发现,上层阶级的子女就读于一般本科和重点本科的机会分别是下层的4.4倍和8.2倍。<sup>[4]</sup>重点中学日益成为重点大学的敲门砖,因此,诸多优势阶层子弟在中学阶段便开始“抢夺”优质教育资源。高阶层家庭子弟在重点高级中学的比例是低阶层家庭的1.6倍。<sup>[5]</sup>不独于此,该现象同样出现在民办高校。有学者的调查结果显示,民办高校中个体户或私营企业经营家庭的比例远高于农民家庭子弟,生源构成主要来自中小城市和城镇。<sup>[6]</sup>不难看出,中上层家庭由于家庭经济状况允许,在子女无法就读公办本科院校时,多会选择学费较高的民办或独立院校,而农村地区学生或贫困家庭子弟由于经济因素承受能力有限,在民办或独立院校入学机会中处于劣势地位。与此同时,城乡二元问题也是阶层分化的重要表现。有学者指出,城市学生就读于大学、高级中学的机会分别是农村子弟的4倍和4.7倍。<sup>[7]</sup>其中,重点高校中城乡生源数量比的失衡乃一大佐证。作为我国大学翘楚的北京大学,其生源结构同样存在城乡不均衡的问题,有学者研究发现,2000年后北京大学农村户籍的新生比例仅在百分之十至十五之间。<sup>[8]</sup>由此可见,21世纪以来,我国高等教育领域的不平等现象存在扩大的趋势。

## (二)院校和专业录取分数的阶层差异明显

我国高等教育体制中“积怨已久”的便是高考招生录取问题。有学者对北京某高校高考分数进行调查发现,优势阶层子弟的录取分数普遍低于劣势阶层子弟,两者平均分数差甚至高达38分。<sup>[9]</sup>在志愿填报过程中,劣势阶层子弟会更多倾向于选择录取几率较大的院校及专业,而优势阶层子弟由于家庭提供的信息资源较全面,填报志愿相较科学合理,因此多出现同一院校中不同阶层就读分数不同。笔者通过实地调研发现,受访者高考志愿填报过程中普遍缺乏科学性与合理性,当问及“如何填报高考志愿院校和专业”时,中下阶层子弟几乎均表示“高考前听过一些名牌大学,但只有在分数非常高才敢尝试这些学校,不然落选的可能性会更大,而对于专业的选择更不了解,只听说过一些就业比较好的专业,但分数要求相应也高,因此不敢轻易尝试重点大学亦或

热门专业”。<sup>[10]</sup>有学者调查结果显示,干部子女就读热门专业机会明显高于工人和农民子女,专业的录取分数却明显偏低。<sup>[11]</sup>具体言之,由于优势专业或成本投资较高的专业具有良好的发展前景,个人预期收益较高,家境富足的学生大多青睐此类专业,而中下阶层子女选择的多为收费较低的专业,主要是由于选择这些专业的稳妥性较大,能够提升入学机会。由此,专业选择方面不同阶层子女亦存在明显差异。

## 二、家庭资本差异与教育体制偏向:社会阶层固化的原因分析

社会分层对高等教育有显著影响,关系到高等教育入学机会、层次、类型等方面,而受教育程度又与个人的未来就业、经济收入密切相联,关乎个体未来的社会地位,由此间接或直接影响着社会阶层流动。高等教育场域中不平等现象横生,社会流动功能日益弱化,难免令人生疑:高等教育究竟为哪些阶层服务?

### (一)家庭资本的差异:社会阶层固化的根源

先赋性和自致性两因素作为社会开放程度的标志,对个人在社会场域中的位置起重要作用。先赋性因素即以个人出身为标志,例如性别、籍贯、民族、出身等;自致性因素即通过后天努力、教育获得,例如知识、能力等。<sup>[12]</sup>有研究发现,高等教育机会不平等并非由于智力等不可控因素的作用,劣势阶层子弟的个体特征或自然禀赋并不比优势阶层子女差。<sup>[13]</sup>相反,多数研究发现,社会分层通过家庭经济、权力、文化等资本作用于高等教育,切实影响各阶层子弟教育资源占有量、高等教育入学机会、在学综合表现、就业以及社会地位等,低收入家庭子弟无法升入大学的可能性远高于高收入家庭子弟。<sup>[14]</sup>换言之,我国现阶段优质教育资源的获得,并非仅取决于个人自然特质,事实上更依赖于家庭政治、经济、社会、文化资本的拥有量,社会分层对高等教育的作用不容小觑。高等教育入学机会受家庭经济、社会资本影响较大,家庭经济资本、社会资本在对子女高等教育数量和质量选择方面具有显现影响,制约着子女受教育程度、层次、水平和类型。

而父母受教育程度、对子女教养方式、期望水



平、文化素养等文化资本差异的影响则更为隐蔽。本次实地访谈的家长中,文化程度于大专以上的仅有1人,高中及中专的仅有2人,且户籍均为城市,而其余均为中小学文化程度,在农村地区甚至仍有文盲现象存在。由此可见城乡中家庭文化背景差异显著。但家长均较为注重子女的教育发展,约90%的家长表示希望子女能接受高等教育。但当问及“对子女的教育期望”时,农村地区的家长们更多地表现出无力感,表示“家长自己没文化,在孩子的学习方面帮不上啥忙,孩子能上到什么程度的学也只能看他们的成绩”。<sup>[15]</sup>教育获得与出身、地位等先赋性因素密切挂钩,流动更多依靠先天获得的资本,阶层分化“随心所欲”地支配着教育,高等教育成为优势阶层维护既得利益的工具。家庭文化、经济、社会资本日益成为上重点大学的“附属产品”,很大程度上左右着学生的就读倾向,在子女教育期望较高的家庭中,学生由于受到父母的文化熏陶较多,接受的教育资源相对优质,课外辅导、补习也是“家常便饭”,高考报考的选择面会相应较宽;而中下阶层子弟在受教育过程中所受到的专业性指导也相对较少。因此,师范类院校、高职高专中家庭经济状况不理想的学生偏多,但目前研究指出,原本农村学生应占比例偏高的农林类院校中农村学生的比例也逐年下降。<sup>[16]</sup>家庭背景也极大影响着学生大学中的表现,劣势阶层子弟在为人处事方面较缺乏自信,综合素质较差,由于家庭经济的需要,多投身于校园勤工助学之中,在学校社团活动、学生干部等方面表现较为低调。

## (二)教育体制偏向:社会阶层固化的“催化剂”

纵观我国现行教育体制,可以发现教育于有形和无形之中被贴上了“城市化”的标签。在标榜“人人平等”的高考面前,处处以分数为准绳,强调“拼的是分数、考的是能力”,但看似形式上的公平下,如何否认考的不是家庭背景与社会资本?教育内容和形式、高考选拔评价和命题方式等城市化取向,无疑增加了农村子女考试的难度。余秀兰通过对1992年至2001年间高考语文试卷进行调查分析,发现高考中存在一定程度的城市偏向,且农村孩子的教育背景和经历并未被纳入命题当中。<sup>[17]</sup>高校招生考试方式的多样化发展,包括自主招生、保送、加分在内的一

系列新型选拔方式随之出现,为高校选拔拔尖创新型人才奠定了基础。不难发现,通过这些方式选拔出来的学生多集中于城市等经济优越的地区,为优势阶层子女的未来“锦上添花”,多样化的选拔方式不免被视为城市子女的“黄金通道”和“专属特权”。诚然,“一考定终身”是否将演变为“出身定终身”“考前定终身”?中下阶层子弟的求学之路该何去何从?重点高校在我国可谓社会地位之高、影响之大,甚至逐渐走上了“被神话”的道路。几乎全社会均认为进入重点大学便可以赢得一切,便拥有了一切,从此便可以“飞上枝头当凤凰”。社会环境、社会评价无时无刻不在为其“添砖加瓦”,用人单位处处标榜“985”与“211”,将名牌大学与社会职业、地位的人为挂钩,倒逼全社会疯狂追逐重点大学,社会价值体系发生偏离。若社会能以才论英雄而非以学历、背景论英雄,社会阶层固化的瓦解则将指日可待。

而在基础教育方面,城乡差异尤为明显,国家实施“撤点并校”以来,提升了农村地区基础教育的办学质量,促进了教育资源的优化配置,一定程度上缩小了城乡教育差异。但却仍然存在村属学校规模小、水平低、师资力量弱等问题。在访谈中得知,该村的小学办学质量仍令人堪忧,师生比不协调、学科教师配备不齐全等现象仍然存在,据了解村小学中紧缺英语以及美术等学科专任教师,因此村中经济背景较好的家庭均选择将子女送入城市学校就读,为孩子的起跑线营造良好的环境。<sup>[18]</sup>农村地区的学生英语、语文等语言学习基础更加薄弱,与缺乏相应的师资力量以及地区文化氛围有密切联系。也许,不具备话语权的他们所能做的,唯有付出更多的努力和汗水,才有资格寄希望于教育来解开出身的“枷锁”,实现翻身立足。但长此以往,不利于拔尖创新人才的选拔,势必影响高等教育的多元化发展,加剧阶层固化。

## 三、以变促变:高等教育促进社会流动的策略

教育公平不能仅局限于形式上的平等,排除部分人的公平并非真正的公平,教育公平应充分考虑不同阶层的利益需求。如何能有效改善高等教育内部的“马太效应”,推动社会阶层流动,使“寒门”不再“难出贵子”,值得我们深思。

### (一) 理性看待重点高校生源结构失衡现象, 推进高水平大学建设, 莫将精英大学强制“大众化”

社会阶层分化是客观存在的, 是时代发展的必然产物, 有利于社会的有序运转。由于阶层利益的冲突, 阶层分化走向固化属于正常的社会现象, 高等教育中的分层现象短时期内无法根除。

精英高校之所以精英, 并非其人才培养的稀缺, 而是源于其人才培养模式与理念使然。鉴于此, 笔者认为, 面对日益加剧的高等教育分层固化现象, 我们应给予正确而理性的认识, 明确不同类型高校的办学理念与定位, 使各高校“各司其职”。有学者指出, 重点高校本属于精英中的精英, 学业成绩标准普遍较高, 为了保持自身的精英属性, 限制其目标群体的范围具有合理的依据, 而硬性地将精英大学划归“一视同仁”行列似乎不太合理。<sup>[19]</sup>另一方面, 补偿性招生政策对进入重点高校的影响可能并不大, 其精英性质仍主要以学业成就为基准, 使得家庭背景和族群身份的反向作用力显现出来。<sup>[20]</sup>可见, 如若在重点大学种盲目采取政策性倾斜的措施, 可能实施效果并不好。理应维护重点高校的精英性, 继续发挥其“领头羊”的社会作用, 坚持其内涵式发展的道路, 致力于培养国家建设的精英型人才。普通高校则应主动承担起“大众化”的发展任务, 适当向劣势阶层子弟倾斜, 同时应注重办学质量的提升, 不能因为规模的“大众化”而“丢掉”其办学水平与质量。<sup>[21]</sup>高等教育不应是社会阶层分化的复制与平移, 平衡与完善才是其最终的归属, 高等教育将成为解决阶层固化难题的“突破口”, 促进社会阶层流动平衡与完善的重要工具。

### (二) 推动非重点高校办学质量与社会地位的提 升, 打通中下阶层子弟向上流动的通道

面对我国高等教育的事实性鸿沟在不断拉大, 中下阶层由于主客观因素的限制一直处于劣势地位, 越来越多的学者呼吁依靠国家的力量, 改变现行教育体制, 对劣势阶层群体采取必要的政策倾斜和权利优先等措施, 提高劣势阶层子女在重点高校中的比例, 实现真正意义上的“教育面前人人平等”。<sup>[22]</sup>对此, 有研究表明, 政策对高等教育分层流动有重要的指导意义, 发展教育对哪个社会阶层有利, 取决

于政策的变化、扩张学校的类型以及新增的入学机会在整个教育系统中的分布状况。<sup>[23]</sup>可见, 专门针对劣势阶层子女的政策倾斜能在短时间内改善其教育收益率, 对解决生源比例失衡有一定影响。因此, 在改革的初始阶段, 应充分发挥公共政策的引导作用, 借助外在力量维护中下阶层合法利益, 从而真正实现社会流动与发展。其一, 通过国家正确的政策性引导, 加大对非重点高校的政策性支持, 建立健全对非重点高校的帮扶政策, 变“专攻一流大学建设”为“惠及多层次高校”。借助国家财政支持, 调动其自身建设的积极性, 为其办学质量和水平的提升奠定政治和经济基础。其二, 弱化重点大学的社会影响, 提升非重点高校的社会影响和地位, 引导社会价值观向良性的方向发展, 为社会合理流动营造良好的外在环境。

但也应清楚地认识到, 国家及社会在流动中起重要的辅助性作用, 能解“燃眉之急”, 但并非问题解决的根源, 切莫“本末倒置”。如若偏重强调国家在破解教育分层固化中的作用, 会忽略高校自身的核心作用。因此, 我们应该站在社会阶层分化的基础上重新审视教育问题, 使高等教育的社会功能得到充分发挥。正如管理学中所讲的“木桶效应”, 只局限于如何提升重点大学中农村学生的比例可能会“顾此失彼”, 因此立足于普通高校以及高职高专等院校自身的发展, 以提高其办学水平和质量为重点, 乃“因地制宜”的良策。中下阶层子女多集中于非重点大学之中, 且将长期维持这一局面。因此, 相对于变革招考制度、“强制”平衡精英大学中的生源结构等措施来说, 提高我国高等教育的整体质量, 重点提升普通高校、高职高专的办学水平, 使其受教育群体获得较高的教育回报率, 也许才是问题解决的根本所在。其一, 高校应在国家的政策性引导下, 提升自我发展积极性和创新性, 改变高校单纯依赖国家经费投入的惯习, 形成具有高校自身特色的发展模式。其二, 高校应努力营造良好的社会形象, 提高自身的社会地位, 缩小与重点高校的教育差距, 增强就读子弟的教育回报率, 因此, 充分发挥非重点高校的社会流动职能至关重要。

参考文献:

- [1]董泽芳.教育社会学(修订本)[M].武汉:华中师范大学出版社,2009.78-89.
- [2]刘志民,高耀.家庭资本、社会分层与高等教育获得——给予江苏省的经验研究[J].高等教育研究,2011(12).
- [3]谭敏,谢作栩.家庭背景、族群身份与我国少数民族的高等教育获得[J].高等教育研究,2011(10).
- [4]钟云华,沈红.社会分层对高等教育公平影响的实证研究[J].复旦教育论坛,2009(5).
- [5][9]杨东平.高等教育入学机会:扩大之中的阶层差距[J].清华大学教育研究,2006(1).
- [6][23]沈祖超,阎凤桥.社会分层对于高等教育分层的影响——西安民办高校学生家庭背景的实证分析[J].北京大学教育评论,2006(2).
- [7]李春玲.“80后”的教育经历与机会不平等——兼评《无声的革命》[J].中国社会科学,2014(4).
- [8]刘云杉,王志明,杨晓芳.精英的选拔:身份、地域与资本的视角——跨入北京大学的农家子弟(1978-2005)[J].清华大学教育研究院,2009(5).
- [10][15][18]资料来源于深度访谈纪录.

- [11][19]谢作栩,王伟宜.高等教育大众化视野下我国社会各阶层子女高等教育入学机会差异的研究[J].教育学报,2006(2).
- [12]张衡,王云兰.我国高等教育公平与社会分层互动关系探讨[J].教育发展研究,2006(2).
- [13]韩军辉.机会不等与收入不均:城乡家庭收入的代际流动[14]郑若玲.高等教育与社会的关系——侧重分析高等教育与社会分层之互动[J].现代大学教育,2003(2).
- [16]刘娜.重点大学农村生源下降趋势的社会学分析[D].曲阜:曲阜师范大学,2013.
- [17]余秀兰.高考中的城市偏向——十年高考语文试卷分析[J].教育理论与实践,2004,(1).
- [20]谭敏,谢作栩.家庭背景、族群身份与我国少数民族的高等教育获得[J].高等教育研究,2011(10).
- [21]潘懋元.大众化阶段的精英教育[J].高等教育研究,2003(6).
- [22]戴海东,易招娣.和谐社会视阈下的阶层流动与高等教育公平[J].教育研究,2012(8).

(责任编辑:郑芳)

(上接第 45 页)

参考文献:

- [1]张家勇,朱玉华.我国中考改革的现实困境与突破路径[J].中国教育学刊,2015(06).
- [2]上海市教育委员会.上海市教育委员会关于2015年本市中等学校高中阶段考试招生工作的若干意见[Z].2015-03-18.
- [3]威尔·金里卡著.刘莘译.当代政治哲学[M].上海:上海三联书店,2004.103.
- [4]罗尔斯著.何怀宏等译.正义论(修订版)[M].北京:中国社会科学出版社,2009.60.
- [5]转引自吴刚平,朱志平.中考招生改革的深化问题探讨[J].全球教育展望,2010(02).
- [6]赵茜,席蓉等.普通高中招生政策对于教育公平的回应——2013年各省《中考招生工作实施意见》分析[J].上海教育

- 科研,2014(03).
- [7]李希贵.中考改革重在录取方式的变革[J].人民教育,2008(07).
- [8]顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1998.301.
- [9]伍悦生,秦磊毅.普通高中均衡招生对中小学择校现象影响分析——兼论义务教育均衡发展的策略[J].教育学术月刊,2012(09).
- [10]魏玲.中考招生制度改革的路径选择[D].吉林大学硕士论文,2010-10-01.
- [11]吴刚平,朱志平.中考招生改革的深化问题探讨[J].全球教育展望,2010(02).

(责任编辑:郑芳)

●教育史研究——陈兴德主持

## 试论重庆书院的近代改制

吴洪成 王培培

**摘要:**重庆书院的近代改制是书院发展的自然结果,亦是当时中国面临内忧外患局势下的被动选择,它不仅反映了古代书院的近代走向或命运的普遍性,而且带有重庆区域社会的特殊性。重庆书院改学堂后在教学和管理方面的进步及提升充分表明此举使得重庆的传统教育资源成功转化为近现代新教育的有效能量,对重庆近现代文教事业产生了积极效应。探求重庆书院近代改制的相关内容对当代教育的改革与实践有借鉴意义。

**关键词:**重庆书院;书院教育;近代改制;近代教育;清末“新学制”

重庆地处我国内陆腹心,自古以来便是西南地区的重要地理区域。清初时置重庆府,领州三,县十七,隶属四川省管辖。从光绪年间张云轩绘制的《重庆府治全图》中可见,晚清时期重庆所辖之地囊括了今巴县、涪陵、长寿、武隆、荣昌、大足、铜梁、南川、綦江、永川、江北、江津、璧山、合川、定远(今武胜县)等区县。<sup>①</sup>笔者所探析的晚清近代重庆,其地理位置与行政范围不限定在晚清时期重庆府的辖区之内,而是以1997年重庆直辖市所属的区县范围,即除了直辖前的重庆区县,还包括黔江、万县(今万州)、秀山、垫江、梁平等地。

1840年,西方列强用炮舰强行打开了中国大门,冲毁了百年来闭关锁国的禁闭之门。大清帝国在外来侵略者炮火的冲击下摇摇欲坠。“屋漏偏逢连夜雨”,山河破碎下伴随着的是传统思想文化和体制的不断解体。曾经在封建教育中独枝独秀的书院教育面临巨大的挑战,是随波逐流、自取灭亡,还是奋流直上,以“变”回应时代的考验,这是一个深刻的教育

及学术文化问题。晚清时期,重庆书院的近代改制是中国书院近代改制的-一个重要组成部分,它凸显出了中国西南腹地近代书院改制的特色,也代表着中国西南教育近代转型的开始及历史进程。其中,重庆书院改制后的教学与管理领域内容走向了近代学制体系及教育平台,较之传统教育而言更明显地表现出了现代教育的因素及质性特点。探索并考析这一近代教育重大事件的区域化进程及问题,对当今中国教育改革具有一定的借鉴与反思价值。

### 一、重庆书院近代改制的背景及历史进程

#### (一)历史背景

晚清时期的中国饱受内忧外患的困扰,面临社会危机的逼近,文教领域的危机也日益凸显。其中,传统书院教育早已不能适应近代社会的转变,书院改制已是大势所趋。重庆自古以来在地理区域、军政战略及商业领域拥有优越地位,据《巴县志》载,“重庆当二江合流,有舟航转运之利,蜀西南北,旁及康、藏,以至滇、黔之一隅(边远地方),商货出入,输

作者简介:吴洪成,男,浙江金华人,河北大学教育学院教授、博士生导师,教育学博士,主要研究方向为中国教育史、中国近现代史(保定 071002);王培培,女,河北沧州人,河北大学教育学院硕士研究生,主要研究方向为中国教育史(保定 071002)

(运输)会(会合)必于重庆,故重庆者,蜀物所萃(聚集),亦四方商贾辐凑(集中)地也。”<sup>[2]</sup>晚清时期,如此优势地区自然博得当时各国列强的青睐,因此开辟重庆市场成了以英国为首的外国资产者深入中国腹地,占领西南市场的重要战略决策。光绪十六年闰二月十一日(1890年3月31日),中英签订《烟台条约续增专条》,规定“重庆即准作为通商口岸,与各通商口岸无异。英商自宜昌至重庆往来运货,或雇佣华船,或自备华式之船,均听其便。”<sup>[3]</sup>至此,英国取得了在重庆开埠的特权,其侵略势力延伸到了长江上游最大的一个内陆工商业重镇,也由此开启了重庆的城市近代化进程。近代新式教育是城市近代化的助推器和象征,因此,晚清时期重庆的近代化演变亦带动了重庆教育从传统旧式教育向近代新式教育的转变。

开埠前的重庆是一个单纯的商业中心,陶澍在《蜀赣日记》中描述“重庆府治”,“市廛鳞比,万瓦云连,川东一大都会也。”<sup>[4]</sup>开埠后,西方列强以重庆、万县等城市为据点,经长江上游沿线逐步深入到中国内陆腹地,川渝各地一些沿江城市出现了大批适应帝国主义侵略需要的加工工业、商社贸易、银行和交通运输业等,这些外国资本的侵入打破了重庆原有的经济形态,使其传统自然经济体系崩塌。因此,以自然经济为物质基础的重庆传统书院教育已无法再从当地经济发展中获得经济补给和力量支撑,亦不能迎合重庆近代经济对教育与人才的需求。如此一来,便导致晚清重庆书院的发展步履维艰,寻求变革成为其发展的必然选择。在政治上,清政府多年来一直周旋于各不平等条约之间,致使国内民怨沸腾,统治岌岌可危。因此,认识到改革成必然,文教改革亦迫在眉睫,其中书院教育在教育改革中承担起了改造旧学、宣扬新学的重要工具。重庆地处内陆腹心,其局势与全国一致,在清末时期书院改学堂的指令中,按照上级指示有条不紊的推进书院改革,以逐渐实现由传统教育向近代教育的过渡。加之,晚清后期维新思想传入西南地区,至19世纪末期,维新变法运动在重庆兴起。值此期间,爱国维新志士传播新思想、新文化,给万马齐喑的重庆文教界以巨大震动,给守旧的重庆教育吹入了一缕新鲜空气,“渐

释”西南民众的“固闭之心”

此外,清代官办、民办书院都一直置于统一管控之中,行政上的过多干预与严格的思想束缚势必导致书院办学滋生较多腐败,教学僵化以及管理上流露出诸多陋习。光绪二十二年(1896年),刑部左侍郎李端棻在《奏请推广学校折》中指出,当前各省及府州县书院,“积习日深,多课帖括,难育异才”<sup>[5]</sup>。二十四年(1898年),翰林院庶吉生熊希龄在《为整顿通省书院与黄膺等上陈宝箴书》中亦道“书院积弊太深”<sup>[6]</sup>。如江北厅书院有“训课条约”,规定书院初一、十五要定期对生徒训话,并重点检查其遵守“圣谕”和“戒律”的情况,对于违规人员要施以严惩。<sup>[7]</sup>诸如此类的僵化教学、严苛管理不在少数。伴随重庆官学衰败,晚清时期重庆书院的教学大多流于形式,俨然一幅“学官不教、学生不学”的衰景。

## (二)历史进程

1.重庆书院改制的前奏。19世纪60至90年代,洋务派创办洋务学堂,拉响了近代化教育的第一门礼炮,诱导着近代书院改制,推动了旧式书院改新式学堂思想的产生。受到西学思想与洋务精神的影响,重庆一批有识之士与洋务人员为促使教育与人才培养,以西方近代学校教育为模版,开展了新式学堂的办学工作。例如,光绪十七年(1891年),洋务派在巴蜀代表黎庶昌在重庆巴县创建了重庆近代的第一所官办学堂——川东洋务学堂。该学堂虽是新式学堂,却对渝地书院改制起到了诱导之效。此后重庆各地陆续的兴办起新式学堂,开展新式教育,进而催生了小范围内的重庆传统书院效仿新式学堂的改革活动,这些改革虽仅限于传统教育范畴的小修小补,却是重庆书院近代改制的前奏和尝试。

2.近代书院的“戊戌”改制。甲午战败后,全国上下要求改变现状、挽救危亡的呼声日益高涨。光绪二十四年五月十五日(1898年7月3日),康有为上呈《请飭各省改书院淫祠为学堂折》于光绪帝,折中主张省会的大书院改为高等学堂,府州县的书院改为中等学,义学、社学改为小学堂。<sup>[8]</sup>康有为等维新人士对于书院改革志在必得。同月10日,光绪帝经反复思量后采纳其主张,颁布《上谕:书院改学校》,“将各省府厅州县现有之大小书院,一律改为兼习中学

西学之学校,至于学校等级,自应以省会之大书院为高等学,郡城之书院为中等学,州县之书院为小学”<sup>[9]</sup>。自此,近代书院改制在全国范围内正式开始,这成为百日“戊戌维新”的项目内容之一,因此可称为书院的戊戌改制。重庆作为大西南文化重地,积极响应书院戊戌改制的号召。同年,《渝报》第8册中刊载了《川东建置中西学堂述义》称:“中西款后,天子赫然维新百度,明诏各行省设学堂,以诰天下士。先于京师立官书局,以树之标帜,以风动四方,自是新学之议遍天下。”<sup>[10]</sup>重庆新式学堂的建立带动了传统书院的改革,如光绪二十四年(1898年),云阳五溪书院改为新式学堂,开县境办新学之先。总之,传统书院改制与新式学堂兴建,代表着重庆教育破旧立新的开始,也预示着重庆教育开启了全新时代。

改制遭到了慈禧太后等一众封建官僚的激烈抵制,1898年10月颁布慈禧太后懿旨《各省书院不必更改为学校》<sup>[11]</sup>,废除改革。维新变法的失败,意味着改革书院一事遂辍。但书院改制的车轮既已拉动,就有行进中的惯性力量,并不会因行政禁令而完全终止,尤其在变法成为思潮、民智日开的场域下的教育活动更是如此。因此,此次书院改学堂诏令并未及时在大范围内实施即被废止,但这一举措对川渝地区产生了重要影响,使其深受新教育的洗礼。重庆府县政府积极响应新教育,颁布教育令促使各地建立学堂,以讲求时务,从而有力推动了重庆书院的近代化改革。

3.近代书院的“新政”改制。维新变法的失败并未影响国内此起彼伏的救亡图存之声。19世纪末20世纪初,国内外矛盾空前激化之下,穷途末路的晚清政府重举“变法”大旗推行“新政”以缓解统治危机,其中教育改革为其主要举措。光绪二十七年(1901年),晚清政府将曾废止的书院戊戌改制诏令略作调整并通谕全国,“除京师已设大学堂,应行切实整顿外,著各省所有书院,于省城均改设大学堂,各府及直隶州均改设中学堂,各州县均改设小学堂,并多设蒙养学堂。”<sup>[12]</sup>次年(1902年)四月十九日,四川总督奎俊上书《筹办大学堂折》,获清廷批准。由此,川渝之地陆续开始施展书院改学堂的活动,同时重庆书院改制也得以全面推行,时称“渝城地居冲要,得风

气之先,通省学校亦以彼处为占多数”<sup>[13]</sup>,值此可见重庆改书院、办学堂运动的蓬勃兴盛。

## 二、重庆书院近代改制举要

### (一)基本情况

1.巴县:光绪二十八年(1902年),朝阳书院改为初等小学堂。<sup>[14]</sup>次年(1903年),渝郡书院改办巴县高等小学堂<sup>[15]</sup>并创办医学传习所<sup>[16]</sup>,算学书院改为县立黄学小学。光绪二十九年(1903年)。光绪二十九、三十年(1903、1904年),瀛山书院改为鹿角乡两级小学堂。光绪三十年(1904年),观文书院改为县立白市驿女子小学堂,观澜书院改为木洞镇小学堂,三益书院改为县立长生乡两级小学堂<sup>[17]</sup>。光绪三十一年(1905年),字水书院办巴县医学堂,<sup>[18]</sup>后更名重庆官立医学堂,次年(1906年)改办巴县师范学堂。<sup>[19]</sup>清末,行余书院改为县立南彭乡女子小学堂,登瀛书院改为县立接龙乡女子小学堂,逊敏书院改为逊敏小学,归儒书院改为忠光场初级小学堂。

2.永川:光绪二十六年(1900年),锦云书院创办达用学堂,附设师范班。<sup>[20]</sup>三十一年(1905年),更名重庆府永川中学堂。光绪三十三年(1907年),东皋书院更名官立小学堂,后称东皋学堂。

3.合州:光绪三十年(1904年),合宗书院(濂溪书院)改为合州中学堂。<sup>[21]</sup>三十四年(1908年),合宗书院建模范高等小学堂。<sup>[22]</sup>光绪三十年(1904年),瑞山书院改为初等寻常小学堂,后改为兴里高等小学堂、中区高等小学校,第1区立瑞山小学校。<sup>[23]</sup>

4.江津:光绪三十年(1904年),几水书院改办县立师范传习所。三十一年(1905年),文峰书院改为国民学堂,聚奎书院改办聚奎学堂,次年(1906年)更名为“省立聚奎高等小学堂”。光绪三十三年(1907年),凤鸣书院改办国民学堂。宣统时育才书院改设两等学校。民国时双峰书院改设国民学校。

5.南川:光绪三十一年(1905年),育才书院改为学务研究所。1906年,隆化书院改为县立高等小学堂,专经书院改为县立第一女子高等小学堂。<sup>[24]</sup>

6.綦江:光绪三十一年(1905年),瀛山书院建初等小学堂,<sup>[25]</sup>次年(1906年)改为县立高小校。三十三年(1907年),明善书院改办初溪初等小学堂。

7.长寿:光绪三十一年(1905年),鸿程书院改为

初小学堂。光绪二十九年(1903年),凤山书院开设师范传习所,次年创办林庄学堂及初等小学堂,三十一年(1905)又设私立蚕桑学校,三十四年(1908)师范传习所改为县立师范。

8.潼南:光绪三十一年(1905年),云龙书院改为古溪高、初等小学堂。<sup>[26]</sup>同年,诸英书院改为高初两等小学堂。次年(1906年),鉴亭书院改为高等小学堂,天成书院改为初等小学堂。<sup>[27]</sup>光绪三十四年(1908年),玉山书院改为玉溪公立两等小学堂,<sup>[28]</sup>登云书院改为公立高等小学堂。宣统元年(1909年),汇川书院改设高、初两等小学堂。宣统二年(1910年),朝阳书院改初等小学堂。民国二年(1913年),育秀书院改为初等小学。民国四年(1915年),龙翔书院改为公立初等小学堂。民国六年(1917年),桂香书院改为初等小学。

9.云阳:云峰书院改为乡初级小学校堂。崇善书院改为乡初等小学校堂。光绪二十四年(1898年),五溪书院改为新式学堂。<sup>[29]</sup>光绪三十一年(1905年),凤鸣书院改为凤鸣高等小学堂,<sup>[30]</sup>1906年,飞凤书院(云安书院)改设劝学所,掌管全县办学事务。<sup>[31]</sup>

10.奉节:光绪三十二年(1906年),北堂书院改为初级小学堂。<sup>[32]</sup>光绪三十年(1904年),莲峰书院设夔府师范讲习所,翌年(1905年)再设奉节县高等小学堂。<sup>[33]</sup>光绪三十一年(1905年),文峰书院改名奉节县劝学所。

11.其他地区:光绪二十七年(1901年),武隆白云书院改为高等小学校,涪陵钩深书院(北岩书院)改为涪州师范中学堂,三十一年(1905年)又改为中学堂。光绪二十九年(1903年),重庆东川书院更名为重庆府中学堂。光绪三十年(1904年),荣昌棠香书院创立吴市高等小学堂,<sup>[34]</sup>万县万川书院改为高等小学堂,大足棠香书院(宝鼎书院)改为官办小学堂,彭水摩云书院(云上书院)改为县高等小学堂。<sup>[35]</sup>宣统二年(1910年)摩云书院又改办崇实学堂。<sup>[36]</sup>光绪三十一年(1905年),丰都五云书院(平山、经古书院)改为县立小学堂,<sup>[37]</sup>大宁县(今巫溪)凤山书院改为大宁县第一高等小学堂。<sup>[38]</sup>光绪三十二年(1906年),忠县白鹿书院改为公立高等小学堂<sup>[39]</sup>,垫江凌云书院开办师范传习所。<sup>[40]</sup>民国元年(1912年),凌云书院又

建垫江县立中学校。<sup>[41]</sup>光绪三十三年(1907年),武隆江华书院改为敬信学堂,黔江三台书院改为联合镇第一小学堂。光绪三十四年(1908年),荣昌玉屏书院开办荣昌模范女子小学堂。<sup>[42]</sup>清末,丰都华祝书院改学堂。

## (二)重要书院改制举要

1.巴川书院、琼江书院。光绪二十八年(1902年),“知县钟尔谷奉令兴学堂,无可着手,乃并巴川、琼江两书院”<sup>[43]</sup>,创办巴琼学堂,有寻常、高等两级,实行壬寅学制,并任命原巴川书院山长、进士陈昌继任总教习。巴琼学堂旋称“铜安小学堂”,对外行文署“铜梁县小学堂”。光绪二十九年(1903年),将巴川书院旧房改建小学堂新舍,次年(1904年)二月落成,更名“铜梁县高等官立小学堂”,附设师范传习所。光绪三十三年(1907年),铜梁县在巴川书院旧址设铜梁县中学堂,与铜梁县高等官立小学堂合址。<sup>[44]</sup>

2.南宾书院。光绪三十一年(1905年),石柱直隶厅遵清政府之命,将“南宾书院”改为“石硅直隶厅官立高等小学堂”。<sup>[45]</sup>石硅直隶厅官立高等小学堂建堂屋三层,以第一、二层作讲堂,第三层为礼堂。东两厢共二十五间,用作学生宿舍及监学、缮学等室。校舍座北朝南,校门两旁悬有“及时兴学,为国储才”匾联。第三层后面建有“奎星楼”,楼底层各室为教职员工寝室。三十二年(1906年),该校第二任校长陈守泽到任后,扩建操场,又添修房舍十八间,两列对峙,以楼讲堂,楼下作自习室。学堂设有国文、算术、公民、社会、理科、音乐、图画、体育、手工等课程。

3.鹿山书院。鹿山书院位于彭水县大河坝乡保家楼场白鹿井西侧,于清光绪十七年(1891年)由当地士绅徐璧斋、徐缙臣兄弟及胡德斋等倡募捐款,萧张氏捐其家业大部建成<sup>[46]</sup>,时为彭水五大书院之一,其建筑宽敞,风景清幽。鹿山书院整体上呈坐北朝南之势,其建筑系古色古香之木瓦结构长方形楼房,中以天井为轴,外以火砖封墙,组成坐东向西的四合院。天井东端为宫殿式主体建筑,宏伟宽敞,为庆典及讲学之所,即“礼厅”。<sup>[47]</sup>正厅上挂有四川学政吴树棻题写的“通经致用”匾额。厅外的空地左右植有的一红一黄的两株大桂花树,到了秋季时节,桂花开放,满院浓香。光绪三十年(1904年),鹿山书院改为

鹿山小学堂。<sup>[48]</sup>至清末,又改作师范传习所,教学兼中学西学。<sup>[49]</sup>

4.嘉陵书院。嘉陵书院,设于江北厅治西,是江北厅最早的书院。光绪二十八年(1902年),通令设学务局,科考改八股为策论,嘉陵书院遂停办。<sup>[50]</sup>院址改办江北厅高等小学堂,江北地区方始有学校教育。光绪二十九年(1903年),江北厅按《钦定初等小学堂章程》规定,将嘉陵书院改为厅立小学堂,招收7岁蒙生入学。它是江北废科举后第一所厅立新学堂。光绪三十一年(1905年),厅立小学堂迁入试院(考棚),并与厅立模范小学堂合并,建成高、初级合校的江北厅两级小学堂,有12个班,学生600余人。<sup>[51]</sup>

书院作为中国历史上一种重要的教育组织形式,其特点是积聚图书,聚众授徒,教学与研究相结合。重庆书院起于宋代,至元明时期虽遭受破坏,亦获得一定发展。至清代时期,重庆书院在规模和数量上达到顶峰,为巴渝文化特色的形成与重庆文化的传承做出了应有的贡献。然而,盛极必衰,不进则退。重庆书院在历经千年风霜后,随着清末社会局势的变动也随之发生变化。晚清,是中国最后一个封建王朝的凋零时期,曾经的辉煌掩盖不了种种弊病和无法挽回的衰败。晚清重庆书院也如同它所处的时代一样,辉煌过后便是积弊而亡。因此,在巴渝教育史上书院在完成其使命后,退出历史舞台已是必然,而书院改制后的新式学堂将在新时代发挥其不同于传统书院的文化教育作用。

### 三、近代重庆书院改学堂后的教学和管理

在充满国内外冲突的晚清社会,重庆传统书院却依然固守传统教学与管理,使其在教学内容、方法、目标等诸多方面与现实社会的发展存在着之显著的、难以调和的矛盾。在这种情形下,以学习帖括、八股文为教学内容,以科举为目标的传统书院教育已与晚清重庆的社会实际生产生活相脱节。因而,依据清政府改书院为学堂的政策,重庆将书院这一传统教学组织形式进行改革、整顿和改造为学堂,少量延至民初才改制的书院则转型为学校,并以作为媒体或机构传播近代科学文化知识,培养救亡图存、振兴地方的实用人才,这显然是重庆区域内实现教育与社会早期现代化的关键一环。

### (一)书院更名

改制的第一步,也是最先受人瞩目的一点便是名称由书院改为学堂或学校。重庆近代书院改制中,多数书院改称学堂,但由于书院之间更换门庭,内容的步伐不一致,有的推迟到了民初才依“壬子癸丑学制”需要加以改弦更张。如铜梁巴川书院改设小学堂,长寿鸿程书院改为初小学堂,聚奎书院改办高等小学堂等等,诸如此类。民国时《名山县新志》卷11《学校志》中称:“学校者,改良之学官书院也”。诸如巴县观澜书院改称木洞小学校,算学书院改称县立算学小学等。值得一提的是,学堂用于教学组织形式的名称最早在北魏时期,我国著名地理学家酈道元在《水经注·江水一》中写到:“始,文翁为蜀守,立讲堂,作石室於南城。永初后,学堂遇火,后守更增二石室。”<sup>[52]</sup>可见,改革后的传统书院已经融入了近代新教育制度之中,成为普通教育学制的组成部分,甚至可以说各地学堂(校)办学机构的血肉筋骨多少有因袭书院的一面。那么,也就很自然,清末“癸卯学制”、民初“壬子癸丑学制”以及相关规章制度对办学育才在教学与管理诸多规范要求也自然适用于由书院转制而来的学堂或学校。

当然,考诸方志史料,又惊讶地发现清末民初重庆书院改制时所采用的名称除学堂和学校之外,还有一些其他名称,如垫江凌云书院改制后称劝学所,南川育才书院改为学务研究所等。从名称上看,学校和“所”较学堂而言,更具现代教育管理的意义。尤其是劝学所是清末县级教育行政机构,而研究所这一称谓,更是近代以来西方工商业强国建立的兼具组织管理、教学及学术研究功能的专门或专业化研究机构。由此看来,书院的育人、学术探究功能及特色是依旧通过转换承续,而得到某种延绵的。当然,这在一些转型而来的中高等教育场所机构中更是全面突出。

### (二)教学目的

清末重庆创设的新式学堂,以培养人才、强调实学、博通时务作为教学目的,力求与时代接轨。单单在教学目的要求看,新式学堂较书院而言更能满足社会发展的需要,也更能跟上新时代的脚步。聚奎学堂在堂长邓鹤翔的带领下,讲求新学,以培养新式



人才。重庆府中学堂更是注重时务,辛亥革命时曾力邀众多革命志士前来执教以宣扬革命民主与爱国精神。巴县诸多书院改为学堂后,其教学目的亦趋向于实学、时务。巴县清末举人、教育家龚秉枢博览群书,精通训诂、声韵学,多年讲学于观文书院。清末行新法,一时重庆书院纷纷改为学堂,并争聘龚秉枢为学堂主讲。他时常身兼数校,日夜讲学却了无倦意。龚秉枢不满清廷的专制独裁,在教学中常联系时事,向学生灌输反帝制、兴共和的革命意识,其教泽深入人心。<sup>[53]</sup>在罗纶担任林庄学堂监督并兼任长寿师范讲习所教师期间,他顺时代潮流,讲求新学,注重发展川东文化,大讲变法自强之道。在罗纶的督导下,长寿新式学堂以“吸取新知,自强革新,移风易俗”为教学目的,鼓励学生们要为“抗御外侮,保卫中华”而发奋读书。<sup>[54]</sup>新式学堂作为一种崭新的教育组织形式,给即将破壳而出的重庆书院改制提供了一剂催产针,真是猛烈,可谓壮观。自此,重庆改制的书院皆本着新式学堂的教学目的与办学思想进行着。

### (三) 学制划分

近代“新学制”基本仿照西方近代教育中的学制思想与学制体系,如“癸卯”学制、“壬子癸丑学制”等。近代重庆书院改制基本上尊循这两个学制的要求。改制后的重庆书院将其划分不同阶段、程度及目标的教育机构,例如一些书院改学堂后分中学堂、高等小学堂、初等小学堂和各级学校。在各级学堂中设置学制,规定课程计划,推行年级制,采用班级授课制以及其它新的教学组织方法。如潼南云龙、玉山两所书院均改办高、初两等小学,聚奎学堂更名为“省立聚奎高等小学堂”,始办高小,学制四年<sup>[55]</sup>。至1912年增办三年制高中,采取男女生分班教学。由于女生人数减少,从1926年起,由合班上课取代男女分班教学。还有一些重庆书院在近代改制中突破“女子无才便是德”的传统观念,将其发展成女子学堂。例如,巴县行余书院改为县立南彭乡女子小学校,登瀛书院改为县立接龙乡女子小学堂,南川专经书院改为县立第一女子高等小学堂。再如由于科举制刚废,而林庄学堂初建,此时这所高等小学堂年龄在二十岁以上的学生占大多数,其中不乏过去科举

考试久考不入的“老童生”。鉴于此,身为学堂监督的罗纶主张通过考试筛选的办法,将其中年龄偏大、读书较久、经史知识丰富的学生选拔出来,再将他们引入师范讲习所进行学制一年的师范教学。<sup>[56]</sup>如此一来,不仅解决了大龄青年的教育问题,还在之后两年间大约为初级小学堂培育了近百名教师。经过学制改革,编入高等小学堂的学生们亦认真学习,进步飞快。光绪三十四年(1908年),师范讲习所改为县立师范,将学制延长,设置五年制、三年制师范各1班。<sup>[57]</sup>这些书院改制后,承担起了重庆早期现代化教育的重担,为重庆近现代教育的发展打下基础,奠定了未来。

### (四) 课程设置与教学内容

课程设置必须符合培养目标与教学目的的要求,它是学校的教学目的在教学内容设计中的集中表现。清末“新政”的回光返照10年间,废科举、办新学蔚为风潮,尤其是19世纪后期洋务派代表张之洞中体西用的思想主张颇有影响力度。因而,清末由书院改成的部分学堂在课程设置和教学内容上仍反映出“均以忠孝为本,以中国经史之学为基”的“中体”根基,难以彻底摆脱封建旧式思想的影响,但也渗入了大量近代自然科学的“西用”内容。

改制后的重庆书院依据学生的实际水平、不同年龄阶段的接受能力,有序安排了不同的、相对稳定的课程。在具体规划方案中,除开设了传统国文等人文社会课程之外,还设有代数、几何、物理、化学、生物、英语、日语、体操、手工等近代自然学科课程。以课程的数目、比重等方面分析可以看出,清末中小学堂的教学内容实际上仍以讲授西方科学知识为主。例如钩深书院改办为涪州师范中学堂,设六科,为经史、舆地、掌故、时务、文学、算学。<sup>[58]</sup>又如,巴县算学书院增设算学。次年后因师生众多,书院容纳有限,特意将“算学”独立出来专门教习数、理、化等近代自然科学知识。再如邓鹤翔任“聚奎学堂”的堂长时,在课程设置上设数学、物理、化学、生物等课程。此外,邓鹤翔注重体育与音乐等艺术课程,开辟运动场以此为学生开展体操、田径等体育教学。令人称赞的是,1912年聚奎学堂开办了江津县首届运动会。聚奎学堂在音乐艺术等领域的课程亦取得漂

亮成绩,1925年创办了川东地区唯一一支学校军乐队,次年又率先为江津县放映了无声电影。著名学者陆松涛曾就读于重庆府中学堂。他在回忆时说道,重庆府中学堂开设课程有修身、经学、国文、英文、地理、数学、博物、物理、化学、图画、体操等科,各门课程所使用教材主要源于欧美、日本学校教材的编译,政府及国内自编教材也有适当数量,民营出版机构商务印书馆、中华书局等表现出强烈的教材市场竞争意识,逐渐取得中小学教材编写出版中的优势。教学大纲虽有某些统一要求,但在具体各科教学中,不少教师自定标准,自选教材。

同聚奎学堂一样,改制后的彭水摩云书院在课程安排上既重视文化实学,又强调对学生的体育训练。彭水今为苗族土家族自治县,《彭水文史资料》第5辑《赵城事略》中记载,“翌年(1910年)春天,县知事姜桐聘任该县武秀才赵城为摩云书院(崇实学堂)掌院。赵城常对学生讲:‘文不可不学,武不可不练,从小就要勤学苦练,只有文武俱全,长大后才能为国家出力。’”<sup>[59]</sup>因此,他不仅要求学生认真读书学文,还积极组织学生开展体育课程教学。这是中国近代土家族聚居区把武术作为学校教育内容最早见于记载的事例。罗纶任林庄学堂及初等小学堂的监督时开设八门课程,即读经、修身、历史、地理、算术、格物、图画、体操。尤其格物课极大的调动了学生探求新知识的积极性。此外,罗纶还教授修身课与历史课,他不仅教导学生们应加强自身修养,品德陶冶,在上历史课时还经常结合国内外实际形势,揭露列强对中国的侵略行径及民族危亡的实际情形,对此他编写《自醒篇》以作为历史教材。<sup>[60]</sup>总之,改制后的重庆书院,不仅在课程安排上更为合理,也直接作为近现代教育的办学体制的重要部分,在教学内容上显示出丰富充实的、变化多彩的,并且教学目标的规范与方向性十分突出。

近代重庆书院改制虽或多或少还保有传统书院的气息,但总体是进步的。自此,重庆近代教育焕然一新,实现了教育资源由古代向近代的有效转换,对近代化教育的发展起了承前启后的历史作用。

#### 四、重庆书院近代改制的简短评价

回顾百年前中国近代教育史上书院改制这一波

澜壮阔的事件,我们当思中国教育之改革与发展。1901年的书院改制开启的是一个教育领域的新时代,从此中国的教育开启了早期现代化的新模式。以重庆为例证,从改制后学堂与时俱进的教育目的、办学模式,到更趋于合理的课程规划与安排,再到多姿多彩的近代化教学组织方法等等,处处彰显着教育改革的历史价值与独特意义。譬如原长寿凤山书院改办的林庄学堂,是重庆府治内创办最成功的小学堂之一,其办学资金、模式、规模等都是当时国内学界的理想模式。它几度筹银数万两,按日本小学的图式建校舍,有礼堂、教室、自习室、晴雨操场、学生寝室、膳堂、办事人员宿舍等。<sup>[61]</sup>此外,林庄学堂在办学之初“设学董管理”<sup>[62]</sup>,如此近代化的办学模式实属当时重庆教育界的一缕清风。改制之举也为重庆地区带来大量新教育元素的同时,推动了地域社会的现代化力量,如新式人才的不断涌现、民主观念的迅速传播以及学术研究的转型升级等。又如书院改学堂的进程中出现了一批师范学堂、医学堂,诸如永川锦云书院改办的达用学堂置师范班,巴县字水书院改办的巴县师范学堂、巴县医学堂等,其中巴县医学堂规定“学制3年”<sup>[63]</sup>。这类新式学堂作为重庆近代专业类学校的雏形,为重庆各行业的人才培养提供了便利,也为重庆地区的各类学术研究奠定了基础。

面对当今中国教育的发展与改革,我们应有近代书院改制大刀阔斧的勇气与革故鼎新的精神,借鉴近代书院改制的具体历程与实施策略,对当今教育进行多维度的改革:转变教育观念、明确教育目的、规范办学体制、优化教育内容、创新教学方式、改变评价方式、提升教育科学研究水平等,以使中国教育获得可持续性的发展。同时在借鉴近代书院改制的成功之举时,亦要警惕当今教育改革与发展中的弊端,从而避免重蹈古代书院沿至清末日渐衰败的覆辙,使每一教育元素的效用真正得到发挥。此外,对中国近代书院改制的新审视与再探究,亦折射出为了推进当代教育的改革与实践,有必要对中国教育史学研究的重视,督促教育史研究者在教学与研究 中秉承严谨治学态度与主动反思精神。

参考文献:

- [1]李林昉,雷昌德.老地图[M].重庆:重庆出版社,2013.6.
- [2][17]向楚.巴县志选注.巴县县志办公室选注[M].重庆:重庆出版社,1989.658,427.
- [3]重庆市地方志编纂委员会.重庆市志(第二卷)[M].重庆:西南师范大学出版社,2004.315.
- [4]庄燕和.古代巴史中的几个问题[M].重庆:重庆出版社,1988:132.
- [5][6]李国钧,王炳照,李才栋.中国书院史[M].长沙:湖南教育出版社,1994.120,132.
- [7]中国人民政治协商会议江北县委员会文史资料研究委员会.江北县文史资料(第三辑)[M].1988.112.
- [8][9]汤志钧,陈祖恩,汤仁泽.中国近代教育史资料汇编·戊戌时期教育[M].上海:上海教育出版社,2007.114,121.
- [10]王笛.跨出封闭的世界——长江上游区域社会研究(1644—1911)[M].北京:中华书局,2000.452.
- [11][12](清)朱寿朋.光绪朝东华录(四)[M].北京:中华书局,1958.448,442.
- [13]四川官报.新闻.光绪甲辰年第20册[N].成都:四川官报书局,1908.4.
- [14][18][19][20][22][25][27][34][42][44][53][55][57]重庆市教育委员会.重庆教育志[M].重庆:重庆出版社,2002.851,852,392,850,854,852,853,852,854,853,797,852,851.
- [15][61]周勇主.重庆通史(第一册)[M].重庆:重庆出版社,2014.53,532.
- [16]隗藏涛.近代重庆城市史[M].成都:四川大学出版社,1991.508.
- [21][62][63]重庆百科全书编纂委员会.重庆百科全书[M].重庆:重庆出版社,1999.443,368,533.
- [23]张守广.卢作孚年谱[M].南京:江苏古籍出版社,2002.4.
- [24]胡昭曦.四川书院史[M].成都:巴蜀书社,2000.156.
- [26][28][40]四川省潼南县政协文史资料委员会.潼南文史资料(第五辑)[M].四川省潼南县政协文史资料委员会,1995.129,130,556.
- [29][30][31]云阳县志编纂委员会.云阳县志[M].成都:四川人民出版社,1999.18,865,19.
- [32][38][39]万县市教育委员会编.万县地区教育志[M].重庆:重庆出版社,1997.41,41,66.
- [33]政协四川省奉节县委员会文史资料委员会.奉节文史资料选辑(第4辑)[M].政协四川省奉节县委员会文史资料委员会,1993.30.
- [35]刘冰清,田永红.乌江文化概览[M].武汉:湖北长江出版集团,2008.118.
- [36]中国人民政治协商会议,彭水苗族土家族自治县委员会,文教医卫委员会.彭水文史(第11辑)[M].彭水苗族土家族自治县委员会,2003.66—68.
- [37]黄光辉,郎承说.丰都县志(卷5)学校[M].民国十六年(1927)铅印本.
- [41]四川省垫江县志编纂委员会.垫江县志[M].成都:四川人民出版社,1993.14.
- [43]铜梁县教育局,李国学.铜梁县教育志[M].铜梁县印刷厂,1989.108—109.
- [45]石柱中学校志编委会.石柱中学校志1910—2000[M].重庆市教育委员会,2000.3.
- [46]彭水苗族土家族自治县概况编写组.彭水苗族土家族自治县概况[M].民族出版社,2007.30.
- [47]彭水苗族土家族自治县筹备委员会.彭水风物[M].彭水苗族土家族自治县筹备委员会,198.47.
- [48]彭水县志编纂委员会.彭水县志[M].成都:四川人民出版社,1998.600.
- [49]邓洪波.中国书院楹联[M].长沙:湖南大学出版社,1999.232.
- [50]政协江北县委员会文史资料研究委员会.江北县文史资料(第7辑)[M].政协江北县委员会文史资料研究委员会,1992.215.
- [51]重庆市渝北区地方志编纂委员会.江北县志[M].重庆:重庆出版社,1996.694.
- [52](北魏)酈道元,陈桥驿.水经注·江水一(卷三十三)[M].杭州:浙江古籍出版社,2001.517.
- [54][56][60]政协四川省长寿县委员会文史资料研究委员会.长寿县文史资料(第七辑)[M].政协四川省长寿县委员会文史资料研究委员会,1992.5—6,6—7,7.
- [58]季啸风.中国书院辞典[M].杭州:浙江教育出版社,1996.287.
- [59]政协彭水苗族土家族自治县委员会文史资料研究委员会.彭水文史资料(第5辑)·千秋功业奠基人[M].政协彭水苗族土家族自治县委员会,1989.2.

(责任编辑:郑芳)

# 书院建筑文字的“无声讲学”：以明清西南地区为例\*

王胜军 蔡 丹

**摘要：**书院建筑文字是一套儒学表意符号。书院讲堂、斋舍、牌坊的匾额、楹联、碑记等叙事文字，主要取意于《四书》《五经》的文本以及儒学史中的人物、概念，简明、直观地表达了儒学的各种文化意指。明清时期儒学在向西南边疆地区传播的过程中，这套文字表意系统作用更为积极，是潜移默化的“无声讲学”。

**关键词：**书院；儒学；建筑；西南地区；明清时期

书院建筑的文字符号系统是指由匾额、楹联、牌坊、碑记等文字构成的一整套来自儒学《四书》《五经》文化系统的表意集合，是一套静态的汉文化话语，并以持久、被动而又潜移默化的形式对生徒进行熏陶，在一定程度上展示了不同学术流派的价值理念和学术追求。从建筑规制来看，明清时期西南地区书院是从中原地区书院文化系统移植或脱胎而来，是中国古代书院的重要组成部分。地处边疆民族地区的西南书院，其建筑的文字表意就更为突出，同时也展示出自身的特色。目前，学术界相关研究成果主要集中在对书院空间布局的文化意义的探讨，而对其文字符号表意系统则尚未有专门论列，本文试以明清西南（今之川、黔、滇、渝）地区书院为例，对这套基于书院建筑与传统文学形式的文字表意系统进行初步梳理。

## 一、书院命名的儒学表意

书院最突出的外在标志无疑是其大门，而高悬或深刻于大门的文字（院额）便成为一所书院的建筑

文字符号系统的核心，对于西南地区书院而言，由于历史文献的散佚湮漫，某些书院仅存其名，故院额的文化表意就更具探讨价值。从书院命名来看，其表意符号与儒家文化《四书》《五经》的本文体系和内在精神具有共通性，其中又以与教育、教化、为学等相关的典故为多。

《四书》文化体系在西南书院命名中占有重要地位。典出《孟子》者尤多，有“育才”“观澜”“汲泉”等。“育才”出自《孟子·尽心上》，其文为：“君子有三乐……得天下英才而教育之，三乐也。”意在彰显书院的教育功能和精神，以之命名者有云南昆明育才书院、邓川州育才书院（又名宏文、德源）以及贵州遵义育才书院、四川乐至、江津育才书院等，其他如“乐育”“育英”“育德”等，均亦来自于孟子之说。以“观澜”为名者有云南浪穹县观澜书院（又名洱源），“观澜”出自《孟子·尽心上》，其文为“观水有术，必观其澜；日月有明，容光必照焉。流水之至于物也，不盈科不进；君子之志于道也，不成章不达。”朱熹解为

**作者简介：**王胜军，男，河北高邑人，贵州大学历史与民族文化学院副教授，历史学博士，主要研究方向为宋明理学、书院文化（贵阳 550025）；蔡丹，女，贵州松桃人，贵州师范大学文学院院长副教授，文学博士，主要研究方向为传播学、符号学（贵阳 550001）。

**\*基金项目：**本文为国家社科基金项目“西南地区明清书院与儒学传播以及‘中国’认同研究”（项目编号：16BZS106）的阶段性研究成果。

“此章言圣人之道大而有本,学之者必以其渐,乃能至也。”<sup>[1]</sup>又有云南南安州汲泉书院,“汲泉”出自《孟子·尽心上》“掘井九仞而不及泉,犹为弃井也”,以喻为学不可半途而废。典出自《论语》的有重庆府三益书院,原文为“乐节礼乐,乐道人之善,乐多贤友,益矣”,意指为学取友之法。“观澜”“汲泉”“三益”皆是理学“为学”的原则。四川高县文江书院取意皆来自于《论语》,时人李鸿楷为记以解“文”字说:“……固取面临江水、漾回成文之意也,然而文以载道,孔子曰‘文不在兹’,颜子曰‘博我以文’,曾子曰‘文以会友’,故大之而经天纬地,小之而因物辨名,皆文也。”<sup>[2]</sup>

可见,书院命名往往也可以形成多重(孔子、颜子、曾子)表意。典出《大学》者有“明德”“日新”等,意指均为为学之法,如贵州石阡府明德书院,取意《大学》首句“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”中之“明德”。云南中甸州日新书院、四川东川府日新书院则取意《大学》“苟日新,日日新,又日新”之说,朱熹解作“诚能一日有以涤其旧染之污而自新,则当因其已新者,而日日新之,又日新之,不可略有间断也。”<sup>[3]</sup>

出自《五经》知识系统的有“养正”“文明”“甘棠”“凤仪”等,亦很庞杂。《周易》之《蒙》卦,其文为“蒙以养正,圣功也”,意指通过教育摆脱蒙昧以养成孩童纯正之德,以其为名的书院很多,如贵州仁怀、开泰两地各有养正书院一所,云南有顺宁县养正书院、寻甸州养正书院、河阳县养正书院、弥勒县养正书院、邓川州养正书院等,四川简州、灌县、江北厅等地也有养正书院。陈熙《养正书院记》阐述“养正”之意,并结合贵州仁怀具体情况说明书院负有教化之责及教化之能。“惟仁属子弟贫寒者多,往往有髫龄颖悟,苦于衣食不足,乏力从师,为父兄者又仅责其检束而不知导之以礼,求其聪明而不知教之以正,人材因此而废误者不少。”<sup>[4]</sup>

又有以“文明”名书院者,如贵州贵阳、秀山、云南禄丰及大姚县等地均有,“文明”一词来自《易经·乾卦》,其文为“见龙在田,天下文明”,意指政治清明、教化大行。又如四川重庆府钩深书院,“钩深”一词亦来自易文化系统,其文为“探赜索隐,钩深致远”(《系辞传》),宋儒程颐谪涪州时于普净寺注《易》,黄

庭坚题其匾为“钩深”,以喻其研究之精深,之后建为书院。又有明代成都大益书院,布政使陆深为记阐释其书院命名说,“维我朝声教暨万里,而四川号称大藩,合今昔之嘉名,命之曰‘大益书院’……在《益》之有《震》下、《巽》上,其卦曰《益》,《益》之象曰‘损上益下’,《益》之象曰‘迁善改过’。夫损上益下,政也;迁善改过,学也。学与政通……诸生盖顾名思义乎?”<sup>[5]</sup>

有来自诗文化系统者,如《诗经·菁菁者莪》一诗“菁菁者莪,在彼中阿。既见君子,乐且有仪……”,现代学者认为是爱情诗,朱熹认为是“燕饮宾客之诗”,而更古的《毛诗序》则认为是“菁菁者莪,乐育材也。君子能长育人材,则天下喜乐之矣”<sup>[6]</sup>,故“菁莪”为“学校”“育才”代称,四川东乡、达县、温江各有菁莪书院一所。又有“甘棠书院”,为蜀中名儒吴伯通讲学之处,“甘棠”典出《诗经·召南》,以甘棠树起兴,赞美召公之德,吴伯通居丧期间讲学于故里广安,有司为之建甘棠书院以处其众。“凤仪”出自《尚书·益稷》,其文为“箫韶九成,凤凰来仪”,如云南赵州凤仪书院、贵州普定凤仪书院、四川简阳凤仪书院,喻人才之来集。前述《大学》《中庸》皆为《礼记》中篇章,云南元江直隶州敬业书院则取《礼记·学记》“敬业乐群”之意。

《四书》《五经》知识体系之外,为纪念儒学学者,多取其名号为书院之命名。其中,王学一系尤多。阳明书院为嘉靖间巡按王杏因从学阳明于龙场的贵州籍学者陈宗鲁、汤伯元等生徒力请而建。“阳明书院”之名使用一直延续到清初,时间达二百年之久。直到清代,巡抚田雯还于阳明之学与黔地文化关系三致其意说,“先生之学,以谪官而成;先生之道,其亦由龙场而跻于圣贤之域……士过其地者,无不感而生敬,流连而忝慕其为人,所谓‘顽夫廉,懦夫有立志’……大名垂于青史,皆自龙场之石椁悟道始……”<sup>[7]</sup>

尽管阳明去世之后不久,许多王学书院便创建起来,如杭州天真精舍、浙江复古书院、衢麓讲舍、文湖书院、寿岩书院、混元书院等等,但是当时以阳明为名的却还没有;另一所阳明书院在贵州黔西州州治外东山,具体情况不详。纪念张翀的是贵州都匀鹤楼书院,张翀号鹤楼,曾从学于阳明后学名臣徐

阶。都匀又有南皋书院,南皋为邹元标之号,邹元标与张翀皆因忤权臣而被谪,遂讲学于贵州。程朱理学学者以四川地区为多,如濂溪书院(纪念周敦颐)、鹤山书院(纪念魏了翁)、南轩书院(纪念张栻)、兼山书院(纪念黄裳)等皆以诸子之号命名书院,又有纪念宋濂的双流潜溪书院(宋濂号潜溪)、纪念杨慎的安宁州升庵书院(杨慎号升庵)、四川保宁府文翁书院等。

与儒学关系密切的史事、意象、概念等也都被纳入到书院命名中。如云南姚州大成书院,是取孟子称孔子为“集大成者”之意,四川巫山县圣泉书院为知县著名汉学家段玉裁所改,以酈道元《水经注》巫山城东有孔子泉,故以“圣泉”名之,展示了汉学家的考证风格。而贵州郎岱厅爱莲书院取意于周敦颐《爱莲说》。还有纪念二程的讲道书院,在四川汉州。明代贵州学者孙应鳌所建书院以“学孔”“景贤”“崇德”命名,均表达了对中原儒学的期许。与理学相关的有“复性”“太极”等概念,也成为书院命名的表意来源。云南鹤庆州复性书院,取意宋明理学的复性说,而安宁州太极书院,又是取意于“太极”这一宋明理学的核心概念。外如“载道”“道成”“道南”“归儒”“儒林”“尊经”“味经”“专经”之类,不胜枚举,其中,云南普洱州道南书院取意杨时别程颐南归、程颐讲“吾道南矣”的典故,意指是儒学正脉的传衍之地。

## 二、讲堂、斋舍、牌坊文字的儒学表意

讲堂是书院建筑的中心,其匾额有御制、官员题赠、山长题赠等,基本也是围绕着汉文化的《四书》《五经》本文系统来展开的。在贵州地区,有平阳书院、为仁书院、湘川书院、鼎山书院等。平阳书院中构讲堂三间,悬康熙帝御笔“文教遐宣”匾,其实“文教遐宣”是康熙朝颁赐给诸省义学的,平阳书院原为义学改建,故有此匾。贵州为仁书院有清代云贵总督贺长龄所题“以友辅仁”额,并有对联,“以友辅仁”出于《论语》“君子以文会友,以友辅仁”,实际是在对院名中的“仁”字进行诠释。还比如贵州湘川书院讲堂为“近圣”、鼎山书院讲堂为“至道”,都旨在传播儒学文化的讯息。

云南育才书院原名“昆明书院”,“育才”之名来

自于皇帝赐匾,时为康熙四十二年(1703年),与前一年御赐京师金台书院匾“乐育英才”一样,皆自《孟子》而出,赐匾一般应放在讲堂如长沙岳麓书院,而昆明书院为示重视,以朝廷所赐匾命名书院,改称“育才书院”。云南楚雄龙泉书院(又名雁南书院)大厅三楹,匾曰“义重聚乐”,“义重聚乐”出自周敦颐,意指诸生当义以相尚、乐以相聚。文龙书院讲堂“复初”匾也很有典型意义。“复初”本为理学变化气质以复性的一种说法,明儒邹守益曾创复初讲会,王艮为之作《复初说》,传阳明良知之学。文龙书院创建者为越民表,越民表师从阳明后学楚中王门蒋信,曾请益于桃冈精舍,倡言复初,展现了越民表主张心学的取向。

四川地区则以新宁宕渠书院最具代表性,宕渠书院是河南洛学文化在西南传播的重镇。书院创建者是窦容邃。其父窦克勤曾于柘城建朱阳书院,与当时河南诸书院学人如耿介、李来章、张沐、冉覲祖等皆有交谊,是河南书院洛学复兴中的代表性人物之一。窦容邃名宕渠书院讲堂为“四维堂”,“四维”指礼、义、廉、耻,虽语出《管子》,实亦是儒学主张的社会伦理规范。窦氏还在礼、义、廉、耻四字之下各系以“箴”,并对此进行阐释说:“欲人顾名思义,因以自警耳,果能于四者植本树基,以尽为人之道……岂不彬彬然?”<sup>[8]</sup>此外,绵州左绵书院讲堂额“振雅”、高县文江书院讲堂额“业精于勤”,也都与儒学表意息息相关。

书院斋舍以讲堂为中心,往往呈对称格局,如亭、轩之类均可以放到这个范围内。明代贵州文明书院初建,规制宏大,其堂为“会文堂”,堂之后四斋,分别以“颜乐”“曾唯”“思忧”“孟辩”命名。“颜乐”,事见《论语·雍也》,孔子赞颜回说“贤哉回也!一簞食,一瓢饮,在陋巷,人不堪其忧,回亦不改其乐”。二程从学于周敦颐,周敦颐让二程去寻“孔颜乐处”,“孔颜乐处”遂成为理学的重要命题。“曾唯”出自《论语·里仁》,孔子说:“参乎!吾道一以贯之。”曾子解之为“夫子之道,忠恕而已矣。”由之曾子被视为圣人“一贯”之道的传承者。“孟辩”出于《孟子》,孟子云“吾岂好辩哉”,展现了孟子对如洪水猛兽般的“异端”之反对。

王阳明讲学的龙冈书院,其斋舍虽然极简陋,却也是这样一种文字表意体系。举例来说,王阳明以《论语》为据,名其轩曰“何陋”,名其亭曰“君子”,典于《论语·子罕》,孔子欲居九夷,或问曰“陋,如之何?”孔子回答说:“君子居之,何陋之有?”王阳明《何陋轩记》明确地揭示了这种文化指向——“嗟夫!诸夏之盛,其典章礼乐,历圣修而传之,夷不能有也,则谓之陋固宜。于后蔑道德而专法令,搜抉钩索之术穷,而狡匿谲诈无所不至,浑朴尽矣。夷之民方若未琢之璞,未绳之木,虽粗砺顽梗,而椎斧尚有施也,安可以陋之?斯孔子所谓欲居也欤?”<sup>[9]</sup>

在该文中,阳明以其心学视角对孔子“何陋之有”作了新的诠释。轩外又建君子亭,虽取意于竹有君子之操,又警以诸生“君子喻于义,小人喻于利”之说。阳明又据《尚书·尧典》名其讲堂曰“宾阳”,原文为“分命羲仲,宅嵎夷,曰暘谷,寅宾出日”,阳明指出“日乃阳之属,为日、为元、为善、为吉、为亨治,其于人也为君子。”<sup>[10]</sup>表示龙冈讲学是以君子期其生徒。

贵州地区与之相类似者还有黄平州龙渊书院、湘川书院、鼎山书院等。龙渊书院建于乾隆间,讲堂左右有“博文”“约礼”“进德”“修业”四斋。“博文”“约礼”出自《论语》颜回赞孔子说“博我以文,约我以礼”。博文是博学于文,依朱熹之解是要“知古今,达知世”,约礼是要反之身心,“尊所问,行所知”。“进德”“修业”则来自《周易·乾卦》“君子进德修业”。从博文、约礼的具体修养方式到进德、修业的要求,四斋构成了一个自在逻辑体系。

云南地区以姚州南中书院最为突出,该书院建于明万历十二年(1584年),主建者为李材,李材之学初主邹守益,学致良知之学,以“止修”二字为宗旨。据董金《南中书院记》载,为门二重,为舍二十八,前为堂,后为楼,各五间,楼左右为厢房,各三间。其中,讲堂名“正学”,是指为儒学正统。其楼名“爱成”,“爱成”即“爱人”“成人”之意,其典出自《论语》“仁者爱人”“子路问成人”,成人者亦即“全人”,道德才具完备之人,对子路之问成人,孔子回答说:“若臧武仲之知,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。”其楼曰“敬业”则出自《学记》“敬业乐群”。其堂有匾“修身为本”,楼匾曰“万物一

体”,“修身为本”出自《大学》“自天子以至庶人壹皆以修身为本”,董金认为“宗旨传自孔曾学之正也”,程颢有言“仁者以天地万物为一体”,“万物一体”是宋儒的重要理论。董金在书院记对上述文字符号作了阐释。堂匾曰“修身为本”,宗旨传自孔曾学之正也……楼匾曰“万物一体”,必各得其所而后满其修身分量,学之大也。登斯楼也,爱人、成人之心油然而生乎?姚士敬业乐群于斯,共明此学,直寻孔曾坠绪,庶几哉!吾道且南矣。<sup>[11]</sup>

另外,还有云南文龙书院(广西直隶州)、明志书院(蒙化)、四川文江书院(高县)较有特色。文龙书院有“明诚”厅,“时习”“日新”斋。“明诚”出自《中庸》,“时习”出自《论语·学而》,“日新”来自《大学》,表意很明显。明志书院为明人吴绍周讲学之地,吴绍周弱冠游学于长沙岳麓书院,习阳明良知之学,明志书院舍斋有“居仁门”“由义门”“存心门”“主敬门”“行恕门”,符号取意均来自《论语》,意在表现理工工夫。四川高县文江书院,有“知新”“实学”“静观自得”诸斋。“静观自得”来自于程颢诗“万物静观皆自得,四时佳兴与人同”,主静说与“主敬”一样是理学修养方法的表现。

清代经学在西南书院也有传播,其斋舍往往透露出相关符号意义。以云南经正书院为例,其布局仿五华书院,斋舍皆以“经”“正”名之,如“传经”“拜经”“枕经”“居正”“守正”“中正”。以经为名的以书院藏书楼更多一些,如云南宾川州秀峰书院、云南鹤庆州玉屏书院、四川新都龙门书院等。

讲堂、斋舍之外,还有一种特殊建筑——牌坊。牌坊是中国汉族特色建筑之一种,由棂星门演变而来,最初用于祭天、祀孔,书院之有牌坊,其始不详。国内大型书院如岳麓、东林等均有牌坊。限于史料,西南地区见于记载者不多,但仍可以管窥豹。如云南崇文书院有“滇南邹鲁”坊,该坊旧在学宫南,万历三年(1575年)知府昌应期建,后移建崇文书院门首,光绪间重建,教授邓元善书额。“邹鲁”是孔孟之学或儒学的代称,“滇南邹鲁”是称崇文书院在云南南部的儒学传播地位。姚州南中书院有“斯文在兹”坊,表示书院对儒学传统的继承。贵州正学书院有“昭代真儒”坊,“真儒”者是指王阳明,表示对王阳明的

崇敬之情。四川至乐有名世书院,在县治南,明崇祯间知县田舜年建,有石坊名“论秀书室”,“论秀”自出《礼记·王制》,是指人才选拔。

### 三、楹联、碑记等文字的儒学表意

楹联是书院儒学文化传播中比较丰富的一种表意,可以悬挂于大门、斋舍以及祭祀之所等地。楹联是中国传统文化独有的一种艺术形式,以对仗、用典为特征,主要内容、用典自于儒学《四书》《五经》文本体系。

书院楹联以展示儒家为学精神的,如四川锦江书院讲堂联,清人蒋攸钰所撰,主要表现儒学的“居仁由义”基本进路,其文为:“辟正路于礼门,由仁居义,自昔文章先识器;逢作人于寿考,贡珠论玉,行看藻采发山川”。“由仁居义”出自《孟子》“居恶在?仁是也;路恶在?义是也。居仁由义,大人之事备矣”,旨在说明仁义是儒学的最根本精神。

又有以楹联描绘理学境界的,如尹壮图题云南昆明五华书院联,便是将儒学表意符号与写景结合起来,几乎天衣无缝,具有极强的艺术审美,其文为:“鱼跃鸢飞活泼泼地;日华云烂纠纒纒天。”<sup>[12]</sup>

该联中上联便出自《中庸》,原是引《诗·早麓》,原文为:“鸢飞戾天,鱼跃于渊,言其上下察也。”程颐解为:“此一节,子思吃紧为人处,活泼泼地,读者其致思焉。”<sup>[13]</sup>是理学修养的至高境界,即与天地万物同体之自然。该联将《中庸》、程颐的讲解联结起来写景,情理交融。下联手法相同,其文出自《尚书大传》“卿云烂兮,纠纒纒兮。日月光华,旦复旦兮”,也是旨在描绘理学修养的灿烂光明境界。又如云南大成书院,其联云“充实光辉,是之为大;藏修游息,以俟其成。”上联出自《孟子·尽心下》,原文为“充实之谓美,充实而有光辉之谓大”,讲的是学问境界。下联出自《学记》,原文为“君子之于学也,藏焉修焉,息焉游焉”,讲的是修养方式。

有的楹联指示学术宗向,如锦江书院二门联,其联云“鹅湖鹿洞规条密,虎气龙文学业新”<sup>[14]</sup>,其中“鹅湖”指朱、陆在鹅湖寺讲学论辩,是书院讲学的代称;“鹿洞”是朱熹在重葺白鹿洞书院讲学事,其条规《白鹿洞书院揭示》代表了程朱理学为学的基本精神和方法。修文龙冈书院则以宗王学为旨,其联云“致

良知,士易率由,扩充即经济事功,诂同性理空谈,逊矣前修,命世旷怀前代哲;微孔道,吾将安仰,实践在纲常名教,莫使身心旁婺,慎哉儒术,歧途防误后来人。”<sup>[15]</sup>又四川尊经书院王闿运联“考四海而为嵩,纬群龙之所经”<sup>[16]</sup>,墨池书院聂敏铎联“谈经人入室,问字客亭车”<sup>[17]</sup>,在“经”“纬”“字”“考”字的使用中,表现了考据的基本宗尚。贵州学古书院则欲平分汉、宋,故其联云“释言宗许郑,考行法程朱,无庸汉宋分门户;得志懋勋猷,平居依道德,莫以穷通改步趋。”<sup>[18]</sup>

有的楹联是展现地方儒学传统的。如四川锦江书院,清人韩文绮为其“训课所”所撰联为:“近圣人之居,秀映环林,七十子宗风共仰;入文翁之室,名题石柱,八百人讲席同升。”<sup>[19]</sup>上联讲儒学创始者圣人孔子之讲学,下联讲西南文化始祖文翁之教化,使用了“七十子”(颜回、子路、子贡等人)、“八百人”(文翁之子弟)、“石室”等历史文化典故,西汉时,文翁在成都建石室讲学,是为蜀地及西南儒学传播之始,正如孔子之传教、七十子之从学。锦江书院清人王来遴联是少有的长联,亦是极力称赞蜀地文化传统及其与程朱理学的关系,其文云:

由汉晋唐宗元明以迄于今,蚕丛西辟,棘路南通,想当年文翁居守,石室藏经,千百祀学校宏开,固知岷峨钟毓,世载其英,允矣光联并络;

溯邹鲁濂洛关闽相沿而后,鹿洞云封,鹅湖月冷,幸此地胥鼓悬堂,绛纱列帐,二三子弦歌不辍,惟参性道渊源,教惭无术,敢云远绍心传。<sup>[20]</sup>

上联写蜀地文化遗产,下联写程朱理学的统绪,所使用的儒学历史典故有“文翁”“石室”“邹鲁”“濂洛关闽”“鹿洞”“鹅湖”“绛纱列帐”“二三子”“弦歌不辍”“心传”等。“文翁”“石室”“鹿洞”“鹅湖”前面业已指出。“绛纱列帐”本指汉代经学大师马融讲学时“常坐高堂,施绛纱帐,前授生徒,后列女乐”,代指儒学传播;“二三子”出自《论语》,“弦歌不辍”出自《庄子》,皆指孔子之讲学。“心传”是理学的重要命题,原文出自《尚书·大禹谟》“人心惟危,道心惟微,惟精惟一,允执厥中。”朱熹将其解为道统的“圣学心传”,是程朱理学的基本命题之一。

碑记的题材比较特殊,就形式而言,比对联更复



杂,几乎呈现完全的叙事化。立碑是中国文化的重要传统,展示着庄重、威严、永恒的意义,尤其与建筑相关,是以郑玄有“宫必有碑”之说,书院亦有“勒名于石,以垂不朽”的追求。<sup>[21]</sup>主要纪念书院创建、重修,而讲学、规章亦有立碑或刻石者,如朱子请陆象山到白鹿洞书院讲“君子喻于义,小人喻于利”,便立碑以警诸生。

由于碑记文字较多,故其符号意往往散落于长篇叙事中,不是特别集中。比如,推赞由周、程、张、朱构成的理学统绪,周洪谟创建翠屏书院的碑记之文为:“至宋濂溪开正学之渊源,二程导其流,横渠扬其波,晦庵会而归之一……”<sup>[22]</sup>郭子章为讲道书院讲道亭撰写碑记讲:“自孔孟没千五百年,二程起而振其征,今又数百年,林公建亭以衍其绪……”<sup>[23]</sup>均旨在说明二程等人绍绪孔子学统的基本精神。

地方学术传统也是重要展示内容。四川地区相关符号为“文翁”“石室”等,如冯中存《万春书院碑记》“西南邹鲁之风,诂仅文翁石室已耶”<sup>[24]</sup>之类,还有陆玘《新建万川书院碑记》、谢生晋《建文明书院碑记》等。贵州诸书院碑记中则以“姚江”“阳明”为多,如刘朝祚《铜仁书院碑记》“昔姚江抚黔,绍文翁治蜀之风……朱公集城中首事者择地而新之……直可继美姚江矣”<sup>[25]</sup>,诸如此类者,兹不赘述。

碑记中还往往会突出展示儒学的夷夏观。如彭汝实《重修紫岩书院记》:“呜呼,春秋之谊不明,尊周攘夷之法日坐以废,至赵宋而裔夷之祸极矣”<sup>[26]</sup>,张能佑《澧江书院碑记》曰:“……况元郡汉夷杂处,用夏变夷之道,全系乎此……”<sup>[27]</sup>,思想大抵来源于《春秋》、《尚书》等经典以及后人诠释。云南秀峰书院记被“刻之碑阴”,其文中有鲜明的夷夏观,其文为:庙者,庙孔子也;学者,学孔子也;书院者,尊孔子之书也……孔子删《诗》《书》至于“舞干羽而有苗格”、“既作泮宫,淮彝攸服”三致意焉。<sup>[28]</sup>“有苗来格”出自《尚书·大禹谟》“帝乃诞敷文德,舞干羽于两阶,七旬有苗格”;“既作泮宫,淮彝攸服”出自《诗经·泮水》,是讲鲁国修学校、以文德服淮夷的历史。

由于碑记刊刻材料特殊,其文化传播亦较易朽败的匾额、楹联之类存在久远。如龙冈书院《何陋轩记》一文拟勒石于碑,然四十余年尚未完成,陈宗鲁

见其碑在草莽中,不仅忆及阳明龙场讲学之情形,于是为之作歌。又如贵州镇远紫阳书院,因镇远府治东太和洞内有嘉靖九年石碑,言知府黄启英于此建紫阳书院,其创建时间便被追溯到万历之前。又如四川讲道书院,张埏为知州时,居民得二程讲道台碑旧处,即以值购还,复镌二程夫子讲道台碑,其书院亦名之讲道书院。

#### 四、余论:西南书院建筑文字表意的主要特征

综上所述,明清西南地区书院建筑文字符号依托各类具体的书院建筑形成了一套表意符号系统,从而与中原儒学文化关联起来,具有如下几个重要特征。

一是其表意符号主要以儒学经典《四书》《五经》、宋明儒语录以及儒学史事、命题等为来源。采取内地传统的文学形式如匾额、对联、记文等,用以表现书院在教育、为学、教化等方面的功用和意义,尤其是教化,还表现出官方对西南儒学依书院进行传播的期望。而夷夏之辨又是其中一种特殊的表意。

二是它展示了明清时期儒学的主要精神及其流变。理学的一些重要概念被渗透在其中,以修养方法最为集中,说明书院具有塑造儒学人格的重要功能。阳明心学是西南诸学派中的大宗,符号化色彩最突出。程朱理学、清代经学在西南也有传播,以及在儒学传播过程中西南自身形成的地方性学术形态,也都有符号化的表现。

三是其符号表意表现出儒学向西南传播的特点。比如阳明书院、潜溪书院、升庵书院、鹤楼书院、南皋书院等,直以王阳明、宋濂、杨慎、张翀、邹元标等人之号为书院名。这些书院名称在诸人的家乡或中原其他地方没有或很少出现,而是成规模地出现在比较僻陋西南夷域,有的院名使用还长达上百年之久。

总之,书院师长与生徒长期生活在书院,对书院一草一木、一砖一瓦,都不免留意钟情,这些附丽于建筑上的文字,便以符号化的形式成为潜移默化影响其精神世界的“无声讲学”,与讲学、考课、雅集等活动一起,构成了书院儒学传播的主要内容。

参考文献:

- [1][3][13](宋)朱熹.四书章句集注[M].北京:中华书局,1983.356,5,22.
- [2][22](清)王麟祥等.光绪叙州府志[A].中国地方志集成四川编第28册.成都:巴蜀书社,1992.638,601.
- [4](清)崇俊等.光绪增修仁怀厅志[A].中国地方志集成贵州编第38册.成都:巴蜀书社,2006.258.
- [5]陈法驾等.民国华阳县志[A].中国地方志集成四川编第28册.成都:巴蜀书社,1992.429-430.
- [6](唐)孔颖达.毛诗正义[M].北京:北京大学出版社,1999.628.
- [7](清)周作楫等.道光贵阳府志[M].中国地方志集成贵州编第14册.成都:巴蜀书社,2006.136.
- [8](清)复成修等.同治新宁县志[A].中国地方志集成四川编第60册.成都:巴蜀书社,1992.837.
- [9][10](明)王阳明.王阳明全集[M].上海:上海古籍出版社,1992.891,895.
- [11]霍士廉等.民国姚安县志[A].中国地方志集成云南编第66册.南京:凤凰出版社,2009.443.
- [12][14][15][16][17][18][19][20] 邓洪波编.中国书院楹联 [M].长沙:湖南大学出版社,2004.317,308,282,300,298,305,293,295.
- [21]甘焘等.民国遂宁县志[A].中国地方志集成四川编第21册.成都:巴蜀书社,1992.332.
- [23](清)刘长庚等.嘉庆汉州志[A].中国地方志集成四川编第11册.成都:巴蜀书社,1992.337.
- [24]张骥等.民国温江县志[A].中国地方志集成四川编第8册.成都:巴蜀书社,1992.393.
- [25](清)敬文等.道光铜仁府志[A].中国地方志集成贵州编第45册.成都:巴蜀书社,2006.437.
- [26]王佐、文显谟等.民国绵竹县志[A].中国地方志集成四川编第22册.成都:巴蜀书社,1992.620.
- [27]黄元直等.民国元江志稿[A].中国地方志集成云南编第28册.南京:凤凰出版社,2009.444.
- [28](清)傅天祥等.乾隆大理府志[A].中国地方志集成云南编第72册.南京:凤凰出版社,2009.72.

(责任编辑:郑芳)

# 首届中华书院教育发展论坛 暨第三届中国书院学会年会综述

戴美玲

2016年12月5日,由中国书院学会、厦门大学教育研究院和厦门筭筭书院联合主办的“首届中华书院教育发展论坛暨第三届中国书院学会年会”在厦门筭筭书院召开,来自湖南大学、厦门大学、中南大学、郑州大学、温州大学、闽南师范大学、山西大学等高校,以及岳麓书院、嵩阳书院、白鹿洞书院、江西鹅湖书院、厦门筭筭书院、陕西白鹿书院、山东尼山圣源书院、贵州大学中国文化书院、北京七宝阁书院、江苏东林书院、台湾地区书院和传统文化机构代表近百人应邀与会,会议汇聚了两岸最具代表性的书院教育研究者和实践者。会议共收录两岸学者提交的论文与报告50余篇,会议围绕书院与传统文化传承、儒学与当代书院发展、书院申遗的意义与价值以及当代书院的建设与发展等主题展开讨论。

论坛开幕式由中国书院学会秘书长、湖南大学岳麓书院李兵教授主持,中国书院学会副会长、厦门筭筭书院创院理事长、山长王维生,厦门大学教育研究院院长、考试研究中心主任刘海峰教授,中国书院学会会长、湖南大学岳麓书院国学研究院院长朱汉民教授分别致辞,厦门市教育基金会理事长潘世建,福建省人大常委会委员、福建省对外文化交流协会副会长朱清也对论坛及与会者提出殷切希望。开幕式后,厦门大学教育研究院教育史研究所所长张亚群主持主题报告,朱汉民、刘海峰、肖永明、邓洪波、王立斌、龚嵩涛、邢小利、黎华、宋巧燕等12位书院研

究及实践方面的专家围绕论坛主旨分别做主题演讲。本次大会还专门设立了两岸山长(院长)论坛环节,邀请两岸书院代表湖南大学岳麓书院肖永明,厦门筭筭书院王维生,台湾中华奉元书院、咸临书院刘君祖,台湾孔子学院孔维勤,山东万松浦书院田连谟,北京七宝阁书院马一弘,就当代书院建设与发展若干关键问题进行探讨。

## 一、当代书院的复兴:海峡两岸书院研究者与实践者最为关切的问题

书院是中国传统社会独特的教育组织机构,教学方式灵活并在一千多年的中国传统社会中独领风骚,在繁荣中华民族学术文化、推动教育事业发展的进程中发挥了不可替代的作用。中国历史上共计有7000多所书院,近十年来新式书院如雨后春笋一般发展起来,据不完全统计,当代以“书院”冠名的机构就有5000多所,真正从事传统文化相关内容的新老书院总数已超过明代,达2000所以上。当代书院的复兴与现代转换已成为中国书院研究者与实践者最为关切注的问题,论坛收录此类论文与报告有15篇,占总数的近三分之一。

对于书院思想与文化复兴,朱清在论文《思索朱熹与书院文化》中指出探寻朱熹与书院的关系尤其是朱熹教育思想对书院文化的影响,能给现今社会的思想文化建设和书院教育事业以有益的启示。潘世建在致辞中指出,书院有着一千多年的历史,是传

作者简介:戴美玲,女,江苏南京人,厦门大学人文学院国学专业博士研究生,兼任厦门筭筭书院教学主任,主要研究方向为国学传播、当代中国书院建设与发展(厦门 361005)

承中华文化的重要平台。近年来,伴随着民族自信的觉醒,书院这一承载传统文化传承与发展的教育形态在国学复兴的呼声中率先复苏,并蓬勃发展。

随着大陆书院修复热、新办书院热的兴起和书院之名的广泛运用,书院研究逐渐走向繁荣,刘海峰撰文《关于〈书院学概论〉的构想》指出,多年前已有学者提出“中国书院学”的概念或将书院研究作为一个专门研究领域的主张,但至今尚无《书院学》方面的著作。他参考已出版的个人专著《科举学导论》,阐述了关于《书院学概论》的构想,注重将书院视为一个系统进行研究,尤其注重研究中的理论升华,可以开拓出中国书院的独特性、广博行、重要性、现实性,并提出十八个章节的“书院学”框架。

对于当代书院形式和职能朝多样化的方向发展,李兵在《章程:当代书院发展制度性保障(提纲)》中,认为当代书院的发展,无论是体制内还是体制外,都必须制定适合自身发展和适应现代社会的新章程,将章程作为其发展的制度性文件。书院章程的制定,应该在充分认识古代书院历史、职能与发展特点的基础上,结合自身实际,确定实现发展目标的运行机制。王辉的论文《源流相依,形神共进——当代书院建设、发展之思考与实践》,指出在当代书院的复兴与转换中,必须让书院保持它的本色——藏书、研究,特别是教学,使之源流相依,形神共进。王维生在论文《当代书院建设与发展若干关键问题刍议》,中指出当代书院发展呈现百家争鸣、百花齐放,当代书院又呈现了许多新类型,要从功能定位,机制、体制,教育内容,建筑与环境等方面实现对传统文化的从传承到创新,再寻求发展的过程。

对于当代书院的复兴与文化遗产,如何从传统思想、教育资源中汲取养分,肖永明的论文《古老书院的当代转型》讨论了书院人才培养中对书院传统教育资源的挖掘;蔡志荣、王瑜在《传承与创新:书院文化中教育资源的研究回顾与展望》中指出,应在学理挖掘基础上进行实践探索,历史与现实、内容与形式、理论与实践、线上与线下等多途径转化书院文化优秀教育资源,有助于加深我们对书院和文化传统的理解与认同。王立斌在《儒家道统书院传承与当代书院教化的思考》中论述了儒家书院的历史作用,

引述北京大学楼宇烈教授“教之以爱,育之以礼,启之以智,导之以行。”作为当代书院教化的思考。马一弘的论文《耕读与穷理的教学实践》探讨了书院与耕读文化教学实践对人成长的作用,耕读作为养身、齐家之事、是家、国一体的展现,当代书院应注重耕读与穷理之精神的延续。

当代中国大陆书院的发展也引起台湾学者的关注,刘君祖的论文《人文化成:略论当代中国书院之筹运与发展》指出,近年来倡导中华传统文化的声势亦风动云涌,中国大陆民间书院快速兴起值得寻味,以案例探讨书院运营的利弊得失;孔维勤在《试探中国书院与中国传统经典的传承——说不完的故事经典》中强调书院“志于道,据于德,依于仁,游于艺”的经典教化,并结合台湾的经验看到大陆正处于当代书院必将大发展的阶段。林安梧在《“国学”、“书院”、“零根自植”及廿一世纪的人类文明》,中指出国学、书院的重新兴起的意义以及书院“承天命、继道统、立人伦、传斯文,广交谈、容多元、存其异、会其同”的可能性。

## 二、传统书院历史研究及保护发展专题

传统书院一直有着优良的研究传统与实践的新发展,这方面的论文和报告收录有11篇,占总量的22%。

在传统书院与社会思想文化互动方面,清代书院与社会文化最受学者关注,有3篇相关论述,邓洪波、刘艳伟的论文《清末湖南书院与船山之学的传播及湘学学统的完善》论述了清末湖南书院奉祀船山,教授船山之学,刊刻船山著作,成为推广船山及其学术的平台,湖湘士人所建构的由宋至清的地方学统因而完成。在船山之学的传播及湘学学统的完善过程中,书院始终扮演着重要的角色。冯婷婷、赵连稳的论文《清代乡绅对书院发展的作用》论述了清朝中后期,国家财政日益困难,没有更多的财力用于书院建设,乡绅开始承担起书院发展的重任,在书院的创办与修复、经费筹措、讲学、管理等方面发挥了重要作用。魏彦红《董子思想对其故里元明清书院的影响——以董子的论文书院、大原书院和敬义书院为例》论述了董子思想对其故里河北衡水元明清书院的影响,体现了人们为纪念董仲舒而修建书院,在书院中,学规、教学内容和教学方法都明显受董仲舒教

育思想的影响。

在传统书院祭祀方面有2篇,朱汉民《南宋书院的学祠与学统》,认为在传统书院的基本规制讲学、藏书、祭祀中,书院祭祀能够真正具有自己的特色与南宋书院的学术思想、教育理念的发展密切相关。尤其是南宋理学的学统观念对书院祭祀制度特色的形成,产生了深刻的影响;王胜军的论文《明清时期西南书院祭祀与儒学传播》通过明清时期西南地区书院祭祀的研究,探讨书院祭祀展示了阳明心学、程朱理学、清代汉学等不同形态儒学在当地的传播情形,具有地域性特征。

在传统书院区域历史研究方面,孔帅的论文《山东书院研究述论》论述了北方地区的书院特别是作为儒学发祥地的山东书院研究,从整体研究和各地区书院(含书院个案)研究入手,指出山东书院研究队伍、研究机构、学术园地、区域研究平衡性不足以及未来网络书院研究和宣传渠道的可能性发展。

在传统书院申报世界文化遗产方面,宫嵩涛发表《对传统书院申报世界文化遗产的思考》一文,指出书院具有重要的历史价值、学术价值,并阐明传统书院申报世界文化遗产的可行性、必要性。

在传统书院的当代运营实践上也呈现了个性化的特点,这部分的论文有4篇,黎华、李学军的论文《庐山白鹿洞书院》论述了近年来传统书院庐山白鹿洞书院在文物保护(管理)、文化研究、旅游接待等方面的工作;荣骏炎在《遗址久芜今复振,今人千载仰高风——东林书院修缮开放回顾》中论述了东林书院在原有修复的基础上,对书院遗址范围以及相关纪念建筑,根据明清东林志书文献所载的座落位置,开间大小,斋堂名称、功用等,均按照原址原貌一一修缮的情况。王美凤在《关中书院历史传承及其文化精神》中论述了明代以张载理学思想宗旨的关中书院与现代大学西安文理学院的结合,以期顺应时代潮流,坚守、捍卫张载“四为”与“民胞物与”的关学核心精神与关中书院“敦本尚实,崇真践履”的文化传统。李雪在《铁岭银冈书院的文化内涵与发展路径分析》中指出银冈书院作为东北地区清代建院最早的书院,如何从凸显书院的东北地域特色,挖掘书院精神的德育价值以及推动书院的内涵式发展方面

可能的转型路径。

### 三、书院教育相关专题研究

书院之名自晚清、民国以来出现名称泛化的特点,这与西学、国学教育密切相关,这方面的论文有11篇,占总数22%,呈现了现代书院教育的传承与创新的概况。

在晚清书院与科举方面,宋巧燕的论文《晚清西学书院文学与科举教育及其对当今书院的启示》指出西学书院产生于西学东渐和洋务运动的时代背景下,西学书院文学教育没有完全排除科举教育,是清末科举变革的前奏和先驱,对当今书院办学有一定的启示。

在书院、国学教育历史传承与现代化方面,陈兴德在《中行”抑或“狂狷”?——从“无锡国专”看现代教育家精神》中论述了书院制度及其精神成为众多人心中挥之不去的“乡愁”,在民国“书院复兴运动”中,梳理唐文治创办无锡国专的思想与实践,并且通过与复性书院、苏州章氏国学讲习会的对比分析,揭示了无锡国专赓续中国传统书院文明又有现代教育精神从而得以办学成功的原因以及唐文治“仁”“智”“勇”的君子人格。

大学书院教育与管理方面,何毅的论文《现代大学书院的运行基础、性质、特征及功能》是对现代大学书院的整体性的思考,他指出现代大学书院具有教育性、管理性、文化性及理念性等属性,在从培育去中心化的学生社区、专业导师主持书院工作、注重文化传统的延续性等方面具有生活功能、教育功能、文化功能、管理功能和自治功能。胥文玲在《传统与现代化的转化:书院精神对大学文化建设的启示》中指出书院所积淀的文化精神、育人模式、学术精神、实践精神、读书环境等,至今对当代大学文化建设仍具积极的借鉴意义和启示作用。

当代书院与传统文化教育个案研究方面呈现多元化的特点,有4篇相关论述。徐永文在《论书院教育的传承与创新——基于江西豫章书院教育实践的思考》中江西豫章书院是一所现代寄宿制学校,在发掘书院的教育传统,创新教育模式,尤其在青少年行为习惯养成方面成效显著。李小龙在《知行合一 重德修文——修文县开展“重德修文”大讲堂的做法与成

效》中论述了修文县作为王阳明龙场悟道的地方,如何把讲堂办成现代的书院,通过定期开办系列讲座,大力弘扬传承传统文化,推动传统美德文化建设,使之成为经济社会发展的重要精神力量。王欣欣、赵芊的论文《书院与传统文化传承》论述了山西地区省图书馆文源讲坛、文瀛书院、莫中书院的实践情况。田连谟在《繁荣文学艺术 传承优秀文化》中探讨万松浦书院作为当代文学类型书院与大学合作,开展学术研讨和讲学活动,编辑出版了一批高品质的学术著作等实践。

与传统文化密切相关的领域通过书院教育展现出新的生机,有3篇论述。陈纯丁的论文《厦门大与茶书院——复习中国茶道文化的书院之路》论述了茶书院如何通过书院为载体,以多样的形式将中国茶文化与世界进行交流;蔡金保的论文《问礼——为传统文化与当世生活架设一座桥》论述了当代书院如何对传统“礼”进行创造性的转化而成为“中华新礼”;端木文在《浅谈国服与书院在传统文化复兴中的和合共进》中指出中式服装在国学书院中广泛兴起,二者共通之处在于“载道复礼”。

#### 四、书院教育与文化传承的新视野的研究

书院教育与文化传承也出现“良莠不齐”的情况,需要学术界拥有更多元的视角进行研究。港澳台地区的书院实践和海外学术界对于中国书院的研究有利于我们开拓视野,从更广泛、更多元的视角来促进当代中国书院教育之发展。这方面的论文主要有4篇。

李毅婷在《清代台湾书院中的内圣之学》中探讨清代台湾书院以理学内圣思想为核心,以道统论托尊朱熹内圣之学,在实施儒家君子人格培育同时,期望士子穷理致知、端正品行,以为地域社会之表率,从而内圣之学始终为台湾书院教育之根本,同时也实现对基层社会之教化。

朱人求在论文《近代日本对朱子学的受容与超越——以〈白鹿洞书院揭示〉和〈教育敕语〉为中心》指出在江户时期,日本书院普遍遵循朱子的《白鹿洞书院揭示》,并以之作为江户日本文化教育共同遵循的金科玉律,并对明治维新时期的《教育敕语》与日本教育的近代化有所影响。

吴光辉的论文《“世界史”视野下的书院·书院文

化·书院精神》认为站在现代性的立场来探讨书院的现代价值,既要着眼于“世界史”构筑这一宏大视角,也需要深入探讨“书院精神”这一概念的东亚精神内核。

覃红霞的论文《自治模式的差异抑或优劣之别——中国书院与中世纪大学之比较》不仅指出书院是中国古代与官学教育制度相区别的独具特色的文化教育模式,还对中国书院缺乏自治或自治程度不如西方中世纪大学这一流行观点提出了质疑,认为两者的自治只存在模式上的差异,而不是优劣之别。客观的认识与评价中西方大学的传统,为探索具有中国特色的现代大学制度建设指出学习与研究正确的态度与心态。

除此以外,还有不少学者从不同的角度深刻论述了书院教育与文化传承的其余专题,阐述了许多新研究与新实践,限于篇幅限制,不一一细述。

论坛闭幕式上,刘海峰教授的总结发言指出,本次会议群贤毕至、少长咸集,汇聚了两岸代表性的书院学者和书院山长,是一次高水平、高层次的书院论坛,并引用唐代宰相、诗人张说在《恩制赐食于丽正殿书院宴赋得林字》中的诗句“东壁图书府,西园翰墨林;诵诗闻国政,讲易见天心”来形容书院和本次论坛的特点,阐述了当今书院的建设运营格局及其作为中华文化教育与文化传承之重要功用,并提出了对中国书院申报世界文化遗产的期望和建议,展望中国书院未来发展前景。总结发言纵论古今,精彩纷呈,引起与会者的强烈共鸣,让人意犹未尽。

#### 参考文献:

- [1]首届中华书院教育发展论坛暨第三届中国书院学会年会论文集[C],2016.
- [2]吴在平.首届中华书院教育发展论坛在厦举行[N].福建日报,2016(06):07.
- [3]林晓云.中国书院学会年会在筲箕书院举办两岸学者探讨书院教育与文化传承[N].厦门晚报,2016,12(07):A12.
- [4]李志明.海峡两岸书院山长及学者云集厦门共论书院教育发展[EB/OL]:凤凰国学网,2016-12-05.

(责任编辑:郑芳)

## 《教育与考试》2016年总目录

### 科举学丛谈

- 1.明代莆田的《书经》学——福建的学术与举业关系的一个考察 ..... [日]鹤成久章(第1期:42)
- 2.明代馆课评点与庶吉士培育——《增定国朝馆课经世宏辞》的评点初探 ..... 连文萍(第1期:49)
- 3.明代江西举人的地理分布及其特点 ..... 姜传松(第1期:58)
- 4.科举文学与主体性的制造:八股文里瞥见的“吾”和“自己” ..... [美]戴沙迪(第2期:44)
- 5.明清小说中的文人游戏与八股文 ..... 王玉超(第2期:48)
- 6.唐顺之四书文研究 ..... [台]蒲彦光(第2期:54)
- 7.吴中博雅传统与吴宽的古文、时文“适相为用”说及其文本实践 ..... 李柯(第2期:62)
- 8.明代宣德、正统期乡试解额制度的影响 ..... [日]三浦秀一(第3期:5)
- 9.明代科举考试的纵、横向特点及现代启示 ..... 周勇(第3期:12)
- 10.《钦定科场条例》对考试立法研究的启示 ..... 胡平(第3期:18)
- 11.科举学研究的新进展——“第十三届科举制与科举学国际学术研讨会”综述 ..... 范晔(第3期:22)
- 12.科举制的遗产与申遗问题 ..... 刘海峰(第4期:5)
- 13.科举申遗的若干基本问题研究 ..... 冯用军(第4期:11)
- 14.科举学教学推广初探——基于科举学课程效果之分析 ..... 郑若玲、刘盾(第4期:21)
- 15.21世纪以来我国“科举与高考”研究述评 ..... 吴超雅(第4期:28)
- 16.朝鲜时代的科举应试法

- ..... [韩]朴贤淳(第5期:31)
- 17.琉球“科试”制度浅论 ..... [日]水上雅晴(第5期:37)
- 18.清末科举乡试的形象记录——林豪《棘闱杂咏》诗解读 ..... 欧明俊(第5期:45)
- 19.科举学对传统文化复兴的意义与启发——以《科举学导论》为讨论基点 ..... 蔡正道(第5期:57)
- 20.金门科举与台湾 ..... 林文龙(第6期:5)
- 21.金门进士再辨析及金门士子与厦门 ..... 卢咸池(第6期:18)
- 22.清代金门科举与社会公益刍议 ..... 毛晓阳(第6期:26)
- 23.追寻海峡两岸共同的历史记忆与文化传统——科举制度在金门学术研讨会综述 ..... 刘亮(第6期:36)

### 高考改革与探索

- 1.美国最高法院对高校少数民族招生优惠政策的司法规制——以巴基案为中心 ..... 杨旭(第1期:5)
- 2.浅析20世纪初美国大学招生制度学术因素的彰显 ..... 陈为峰、张存玉(第1期:9)
- 3.论高校招生采取多元录取标准的必要性及可行路径 ..... 万圆、沈曲(第1期:14)
- 4.基于科举与高考的差异分析我国高考区域公平 ..... 齐恬雨(第1期:19)
- 5.台湾高校入学考试评价体系的变革与特点 ..... 李雄鹰、孙燕超(第2期:5)
- 6.日本外国留学生本科招生考试改革及其特点 ..... 胡永红(第2期:11)
- 7.特立尼达和多巴哥招生考试制度改革及其启示 ..... 徐光木、胡天佑(第2期:16)

- 8.光复后韩国高校招考制度的演变  
..... 凌 磊(第2期:22)
- 9.关于浙江新高考改革的若干思考  
..... 刘希伟(第3期:29)
- 10.浙江省“三位一体”招生模式中的综合素质评价  
析论  
..... 罗青意(第3期:34)
- 11.浙江高考方案执行的风险因素与政策应对  
..... 孙不凡(第3期:39)
- 12.语文高考分省命题的繁荣与寂寞  
..... 周剑清(第4期:33)
- 13.高校自主招生诚信问题探析  
..... 王燕红、王晓阳(第4期:39)
- 14.高职院校单独招生考试改革的理性思考——以  
江西省为例 ..... 罗明丽(第4期:45)
- 15.日本残疾学生“高考”探析  
..... 胡永红(第5期:5)
- 16.法国精英高等教育系统中的“肯定性行动”——  
巴黎政治学院招生改革探析  
..... 刘希伟(第5期:10)
- 17.澳大利亚土著民族招生考试政策及其实践  
..... 蔡培瑜(第5期:15)
- 18.普及知识:被忽视的公共教育目标——美国社会  
关于大学“考虑种族的招生政策”之争议  
..... [美]詹姆斯·科尔曼、吴静(第5期:21)
- 19.异地高考政策背景下随迁子女社会融合与学业  
成就的现状分析  
..... 杨桂珍、吕慈仙(第6期:40)
- 20.十年来我国高考科目设置研究述评  
..... 唐 琴(第6期:47)
- 21.论高考语文写作测试模糊评价体系之构建  
..... 夏 雪(第6期:53)

### 考试理论与实践

- 1.中国近代高校自主招生考试的特点及其演变  
..... 张亚群(第1期:23)
- 2.“流动”的考生:教会大学转学生招考制度及其启示  
..... 虞宁宁(第1期:28)

- 3.内蒙古高等教育自学考试的发展与思考  
..... 冯笑笑(第1期:34)
- 4.创新教育背景下高等教育入学考试与招生制度的  
改革 ..... 吴科杰、吴根福(第2期:27)
- 5.光华大学自主招生的特点及其借鉴意义  
..... 冯 寅(第2期:31)
- 6.民国时期私立复旦大学招生考试特点探析  
..... 李雪梅(第2期:39)
- 7.考试学学科创建之路探究  
..... 康 磊、康乃美(第3期:45)
- 8.论国家考试信息是否应当豁免公开  
..... 伏创宇(第3期:51)
- 9.民国时期私立大同大学的办学理念与招考实践  
..... 李 慧(第3期:57)
- 10.私立时期南开大学招生考试探析  
..... 张旭雯(第3期:63)
- 11.中国大学先修课程:自主招生的一个制度设计  
..... 刘清华(第4期:51)
- 12.民办高校全面实行自主招生的可行性探究  
..... 赵海峰(第4期:58)
- 13.小学教师资格考试的命题特点与考生应对策  
略——以科目二“教育教学知识与能力”为例  
..... 邓岳敏(第5期:65)
- 14.国立时期安徽大学自主招生考试的特点探析  
..... 许 露(第5期:71)
- 15.大众化阶段硕士研究生招考政策嬗变及改革趋  
向 ..... 肖娟群(第5期:77)
- 16.基于分类的考试理念:内涵、原则与策略  
..... 田 建 荣尹达(第6期:59)
- 17.从“考评”到“交往·发展”:高校学生学业评价价  
值的升华 ..... 刘 强、虞宁宁(第6期:65)
- 18.内蒙古高等教育自学考试面临的困境与原因探  
析 ..... 冯笑笑(第6期:70)

### 高等教育研究

- 1.大学人文通识教育的问题与反思  
..... 董 鹏、王朝阳(第1期:63)
- 2.20世纪末期以来我国教师职前教育转型问题研究



- ..... 林 坤、黄真金(第1期:69)
- 3.我国高校创新创业教育与专业教育融合的障碍分析  
... 包水梅、杨 冬、魏海瑞、李昕照(第1期:74)
- 4.大学生批判性思维的教学与测试——以汕头大学  
为例 ..... 陈小红、余 越、赵 文(第1期:79)
- 5.追求卓越:基于信息化的本科教学改革探索和实践  
..... 彭南生、刘建清、胡中波(第2期:69)
- 6.构建政产学研协同育人模式推进地方院校一流本  
科教育 ..... 黄志刚、钟春玲(第2期:74)
- 7.美国高校服务导向型大学教师发展中心探析——  
以马萨诸塞大学阿姆斯特分校为例  
..... 黎 军、张 帆(第2期:80)
- 8.高等教育的“英”“德”模式博弈——住宿学院制在  
哈佛大学的发展与变迁 - - - 何 毅(第2期:87)
- 9.从大学围墙管窥现代大学制度  
..... 付八军(第3期:70)
- 10.新建地方本科高校服务区域经济社会路径研  
究——基于威斯康星思想的启示  
..... 艾述华(第3期:74)
- 11.台湾技职院校演进之研究  
..... 张晓迪、李凡卓(第3期:80)
- 12.美国大学研究生助教制度的历史发展及启示  
..... 董智慧、於 荣(第3期:88)
- 13.高等教育学硕士学位论文质量研究——以高考  
类选题为例  
..... 吴根洲(第4期:64)
- 14.我国高等教育学学科建设的演进  
..... 贾 佳(第4期:70)
- 15.论我国现代大学制度建设的瓶颈及对策  
..... 魏红心(第4期:77)
- 16.美国大学通识教育与专业教育一体化的实践与  
经验 ..... 陈小红(第5期:81)
- 17.论扩散中的高等教育强国:类型、现状及特征

- ..... 马培培(第5期:85)
- 18.学科立场与国防教育理论研究  
..... 郑 宏(第5期:91)

## 教育理论与实践

- 1.我国社会主义改革与发展新阶段的中小学教材探  
析 ..... 吴洪成、王亚平(第4期:82)
- 2.核心素养评价的国际经验——来自PISA的启示  
..... 吴 玫、虎秋璇(第4期:90)
- 3.成年脑可塑与研究生学习  
..... 范冬清(第6期:75)
- 4.语言视野下的教育:基于口语文化与书面文化的  
视角 ..... 林祥瑜(第6期:80)
- 5.民国时期中小学教员检定制度与教师专业化  
..... 吕芳芳、项建英(第6期:85)
- 6.PISA阅读测试对我国小学语文教学的启示  
..... 程孟妮(第6期:90)

## 教育评论

- 1.清代宾兴都是公益基金组织吗?——毛晓阳著《宾  
兴》读后献疑 ..... 余元启(第1期:87)
- 2.论从史出、史论结合的典范之作——评李力著《培  
育一种文化生活:中国近代大学校园文化之形态  
与功能研究》 ..... 田建荣(第1期:92)
- 3.传统与变革的统一:大学的生存之道——研读《科  
技发达时代的大学教育》  
..... 陈 丽(第2期:92)
- 4.明代科举史研究的力作——评郭培贵先生《中国  
科举制度通史·明代卷》  
..... 黄群昂(第3期:95)