

元代少数民族学校教育政策 及其具体特征分析

张学强

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

摘要: 在中国封建王朝少数民族学校教育政策演变史中, 元代少数民族学校教育政策极具特殊性, 在学校教育于国家治理中整体地位边缘化的趋势下, 政治优势少数民族学校教育却从教育的边缘走向了中心, 并呈现出多元化、开放性、等级化及实用化的特征。

关键词: 元代; 少数民族; 学校教育政策

中图分类号: G759.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 0257-0246 (2012) 11-0204-07

在中国封建王朝少数民族教育政策史的发展演变史中, 元代少数民族学校教育政策具有重要而独特的地位, 它既不同于之前汉、唐、宋等以汉族为统治主体的王朝的少数民族学校教育政策, 也与北魏、辽、金、西夏等少数民族政权中的学校教育政策有相当的差别。元代少数民族学校教育政策在价值倾向、学校体系建立及教学内容选择、优惠政策制定、学校教育与科举制度关系处置等方面有其自身的特殊性与复杂性, 并最终影响到元代少数民族教育生态的变化及民族文化格局的形成, 甚至对元代的政治格局及民族关系亦有重要影响。

一、从核心走向边缘: 元代统治模式支配下的学校教育边缘化倾向

作为第一个由少数民族区域性政权演变为全国性政权的“征服王朝”, 如何管理或统治一个前所未有的新型国家成为元朝政权面临的政治难题, 以前的统治策略与经验未能提供足够的直接借鉴。具体而言, 一方面, 元代是少数民族政权, 传统的汉族中原王朝以儒治国、强调夷夏之辨的政策是出于征服者的优势心态、文化价值观念的冲突与维护政治、经济等多种利益的考量, 很难被蒙元统治者完全继承并直接推行; 另一方面, 与辽、西夏及金代等区域性少数民族政权不同, 元朝疆域辽阔、人口众多, 民族与宗教文化极其多元化, 不同民族间文化与政治力量的对比格局明显不同, 并且在蒙元统治者看来, 辽、西夏与金代的统治模式是作为失败的政治统治案例, 而受到质疑与批评。^①

有学者认为, 建立了辽、金及元政权的契丹、女真及蒙古这些少数民族文化在许多方面并不比汉族逊色, 甚至比汉族还出色, 如出色的军事组织能力、高效率的行政能力、勤劳淳朴的精神及尚武重义、重视宗教等价值观念。既然这些政权的政治认同不仅来自汉地, 也来自腹心之地, 本身文化资源

基金项目: 国家社会科学基金项目 (09XMZ057)。

作者简介: 张学强, 西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心研究员, 博士生导师, 研究方向: 教育史、民族教育。

^① 《元史》卷163《张德辉传》载“岁丁未, 世祖在潜邸, 召见……又问‘或云, 辽以释废, 金以儒亡, 有诸?’对曰‘辽事臣未周知, 金季乃所亲睹。宰执中虽用一二儒臣, 余皆武弁世爵, 及论军国大事, 又不使预闻, 大抵以儒进者三十之一, 国之存亡, 自有任其责者, 儒何咎焉!’世祖然之。”表面上看, 张德辉为儒学的开脱与辩解澄清了忽必烈的误解, 但有元一代, 统治者中轻视甚至敌视儒学、干扰并破坏儒学教育秩序的势力一直存在。

又有诸多长处,加上更为重要的因素——征服的状态,决定它们在政治制度等方面的设计中会保留诸多本民族的文化特色而不会简单汉化。^①在蒙汉二元政治体制下,有元一代并未树立一个明确意识形态来指导国家发展,而在文教方面,核心则是奉行具有一定倾向性的多元文化政策。不同的宗教与文化派别在元代有了新的发展。藏传佛教、全真教与程朱理学在国家的政治统治中发挥着不尽相同的作用。尊崇藏传佛教,不仅是蒙元统治者的精神需要,且关系到对藏区(吐蕃)的有效统治;对全真教的扶持,是考虑到其庞大的势力对国家统治的影响;而对儒学的保护与利用政策则是主要考虑到占据人口优势的汉人与南人(主体为汉族)的基本文化与心理诉求,安抚的色彩较浓厚。在元代社会,儒学“不过是相互竞争以期引起皇帝注意的诸多‘宗教’中的一种”^②,儒学教育在之前社会中所发挥的重要功能已相当淡化,更为普遍意义上的多元文化政策取代了学校教育政策,成为统治族群多样性极为突出的帝国的重要工具。

学校教育在国家统治政策中地位的边缘化倾向,在辽、西夏、金等少数民族政权中已不同程度地存在,而在元代则更为突出,这是从唐、宋的“科举社会”倒退为元代“世袭社会”的必然结果。国家的统治重在通过行政、军事及经济的手段加强对帝国疆域内各地区、各民族的统治,而学校教育不再担负培养官僚后备队伍的基本职责,重要官吏的选拔因强调出身而与学校教育及科举的关系大为疏远,这些导致了元代学校教育的边缘化。

二、从边缘走向核心:政治优势少数民族学校教育政策在元代学校教育政策中的地位

整体上,多元文化政策影响下的元代学校教育政策具有复合性的特征。一方面,具有以汉族为政治主体的传统中原王朝的学校教育政策的某些重要元素,如尊孔崇儒、兴办儒家教育、推行科举考试及发展专科学校等,同时也具有少数民族政权的学校教育政策的某些特殊元素,如特别重视少数民族语言文字学校的建立与发展,特别重视占据统治地位的少数民族贵族子弟的受教育权及其在科举考试中所享受的特殊性政策或优惠性政策等。^③但这种复合性并不是两种学校教育政策的简单叠加,而是在许多方面出现了富有深意的创造与变化。征服者与被征服者之间巨大的文化差异以及现实政治与经济等方面的利益争斗,使元代学校教育政策整体上呈现出政治化、多元化、复杂化等特点,其稳定性与前后朝代相比明显不足。

与以往汉族政权中的少数民族学校教育政策相比,元代少数民族学校教育政策有两点意义深远的变化:

其一,虽然学校教育在国家统治中的地位整体呈现出边缘化的趋势,但由于政权性质变化,元代少数民族(主要是政治优势少数民族)学校教育政策在国家学校教育政策中的地位从边缘走向核心,从附属走向主体,并具有实质性的影响。政策影响下的少数民族学校教育在“金字塔型”的学校教育结构中占重要地位,甚至在中央的官学体制中占据了半壁江山。元代少数民族学校教育政策的对象发生了实质性的变化。汉族政权以“夷夏之辨”的政治文化标准为基础,少数民族学校教育政策指向除汉族以外的其他民族(尽管在实施中只涉及部分少数民族),而元代少数民族学校教育政策则大为不同,它抛开了传统的“夷夏之辨”,主要从与政权的亲近程度进行族群的划分,仅指向在政治上占优势地位的蒙古及色目族群,其他少数民族与汉族则很少受到特别的关注。

这种变化在蒙古族的学校教育政策中体现得最为明显。元朝建立后,加强蒙古族儒学教育的呼声

^① 参见屈文军《辽西夏金元史十五讲》,上海:上海古籍出版社,2008年,第12页。

^② 傅海波、崔瑞德主编《剑桥中国辽西夏金元史》,北京:中国社会科学出版社,1998年,第565页。

^③ 当然,两种体系本身有诸多重叠之处,如兴办儒学、提倡科举、举办专科学校以及对少数民族子弟入学的优惠等,少数民族政权的学校教育政策本身也是受到汉族政权文教政策的直接影响,但即使是这些重叠之处,其性质、观念及程度等也不尽相同。

不绝于耳,其中既有蒙古、色目族官僚和知识分子,也有汉族官僚与知识分子,他们虽分属不同族群,但其文化教育价值观无疑都服膺于儒家文化。加强蒙古贵族子弟的儒学教育,对于统治者而言,主要是为了保持统治民族的优势地位,而对于汉族官僚与知识分子而言,这一政策建议不仅具有榜样示范的象征意义,更是基于着力提高蒙古贵族官僚的文化素养以提升其执政能力的迫切现实需求。在重视“根脚”,蒙古贵族子弟素来养尊处优、不学无术且高居要职,而科举与仕宦的联结并不牢固的政治环境中,儒家知识分子与官僚提出这样的建议并不心甘情愿却极为重要,是为国家政事虑而不为一族一隅之利益计,当然其中也包含以儒学教育影响作为统治集团的蒙古贵族子弟,重新确立儒学统治地位的政治考量,如至元八年(1271),许衡接受忽必烈的任命,担任国子祭酒一职,并倾尽心血教导蒙古贵族子弟。

其二,汉族政权的少数民族学校教育政策主要是为通过儒家经学教育提升少数民族子弟特别是上层子弟儒学素养,进一步提升少数民族对国家的向心力,而元代少数民族学校教育政策的方向并不明确,且需要解决几个问题:(1)作为元代各种政治力量的角力场,少数民族乃至整个学校教育政策在不同的政治力量间保持基本的平衡;(2)既要体现国家从崇尚武功到提倡文治的转变,又不使文教侵蚀武功;(3)既能满足蒙古(及色目)子弟掌握一定的儒家文化素养,从而对一个复杂的多元化社会进行治理的需要,又不导致大规模的深度汉化出现;(4)既要较好地提升少数民族贵族子弟的文化素养,又要尽量避免传统儒家教育实用性不足的固有缺陷;(5)在有限度地学习汉法、推行儒家教育的过程中建立本民族的文化自信,并尽可能使本民族的文化习俗得以顺利传承;(6)既要体现有限的公平性,同时又能够保证少数民族贵族子弟在教育与科举竞争中不会处于劣势地位,从而使其特权与利益不受侵害等。这些问题有的似乎充满着矛盾与冲突,有的则通过强制给予某些集团(族群)过于明显的优待政策来加以解决。当然,这并不意味着元代统治阶级在制定少数民族学校教育政策之初,就要对这些问题进行全面、理性的考量与抉择,而是政策制定本身受诸种复杂因素的影响,政策与问题共始终。总体上看,在政策的制定与实施过程中,统治者对儒学教育价值的怀疑、多种政治力量的冲突及学校管理经验的缺失等因素,导致元代少数民族学校教育政策的整体导向不太明确,始终没有形成较为成熟的政策架构。

三、元代少数民族学校教育政策的具体特征

1. 有侧重的多元化

元代少数民族学校教育政策最大的变化是提倡儒学教育并重视少数民族语言文字教育而形成的两个教育系列,它们没有严格的民族界限,具有相当的开放性。一个是由地方儒学与中央国子学构成的少数民族儒学教育系列,另一个是教授少数民族语言文字的教育系列,主体是地方蒙古字学和蒙古国子学构成的蒙古新字学校,附属的则是回回国子学。与儒学及蒙古字学体系化的状况不同,回回国子学只是一所单一的学校,并没有大量相应的地方学校为基础,这也反映出元代多元文化发展的基本态势以及政治力量对学校教育的渗透。

在元代发展学校教育的过程中,最值得关注的是国子学系统办学思路的调整。元代最终形成了国子学(1271年始设)^①、蒙古国子学(1271年设立)及回回国子学(1289年设立)三足鼎立的格局,国子学开始由单一学校、单一类型演变为多所学校、多种类型的国子学系统。

从西夏、金到元代,国子学系统的演变不仅是外部学校形态的变化,更是内部的构成关系的演变态势,从中折射出元代少数民族学校教育政策与以往大不相同的价值观及其技术化倾向。自西汉以

^① 关于元代国子学的设立时间有不同看法,王建军在其博士论文《元代国子监研究》(暨南大学,2002年)中专门进行了讨论,现依其研究,将元代国子学的设立时间定为至元八年(1271)。

来,以儒治国的统治思想及科举取士的主导地位,使以汉语言文字为载体的儒学教育在官学教育体系中的主导地位逐渐稳固,尤其是国子学的地位更是不可动摇,“国子学”成为体现儒家学说政治地位的文化符号。元朝的建立暂时终结了儒学的统治地位,汉语言文字受到蒙古新字的挑战。在统治者的眼中,汉字地位终不及蒙古新字,蒙古新字被称为“国字”并居“诸字之右”,蒙古字学被称为“国学”、“右学”。元代少数民族学校教育的多元化趋势及对蒙古新字教育的特别推崇与偏爱使传统儒学教育的统治地位被彻底打破,少数民族语言文字教育开始与传统儒学教育并驾齐驱且后来居上。不论是在中国教育史上还是在中国少数民族教育史上,都是耐人寻味并值得研究的。

重视蒙古新字并大规模开设蒙古新字教育在元代特殊的政治背景下似乎顺理成章,更多人选择了认可与接受,但也有个别学者对其是否公正、合理提出了质疑。赵天麟在《饰译学》一文中,明确对元代将蒙古新字置于诸种文字之上,并在全国范围内推广蒙古字学的做法提出了批评“然以国家初统北方,乃北方之王,而当崇北方也。今则东西南北罔不承风,笼今昔而同归,总神祇而独祀。何代之制,非陛下当行之制乎?何方之民,非陛下普庇之民乎?乃所谓天下之主,而非若统北方之时也。岂宜独尊异北方之言哉?”^①赵天麟的批评或许在民族等级森严的社会中显得有些另类,却反映了当时一些知识分子的心理,引发了我们对一个统一的多民族国家的语言文字教育问题的思考,即基于多种语言文字并存的客观事实,应依据何种标准选择某一语言文字使其超越地域和民族的界限而成为国家的语言文字;在多语言文字并存的应如何看待国家语言文字、主体民族的语言文字和其他少数民族语言文字之间的关系;应依何种原则实施语言文字教育政策;如何看待统一的多民族国家中语言文字及其教育中的公平性问题,等等。

2. 有限度的开放性

元代少数民族学校教育政策在诸多方面体现出开放性,但这并不意味着平等,而是与蒙古文化扩张主义、对蒙古贵族特权的保护等紧密联系在一起,或可称之为有限的开放性策略。

有限的开放性策略主要体现为既坚持多元文化相互涵化立场下的开放性,又推行配额制(国子学系统)和“儒户世袭入学”(地方儒学系统)的政策。在其多元文化教育政策中,既为地方行政长官(包括大批蒙古、色目族官僚)和绅士及蒙古、色目家庭推行少数民族儒学教育提供了宽松的政策空间,同时又强调蒙古文化本位,并在某一时期限制某些民族学习蒙古文字。

整体上看,元代的少数民族学校教育政策打破了区域性少数民族政权为占统治地位的少数民族子弟单独设学的传统,取消入学的民族身份限制,提倡多元文化在学校教育这一领域中相互涵化,即少数民族学生可以进入儒家学校中学习儒家经典,也可以进入蒙古字学及回回国子学等其他类型的学校中学习,而汉族学生既可以在传统的儒家学校中学习儒家经典,也可以进入各种蒙古字学及回回国子学等其他学校中学习蒙古新字及亦思替非文字。这种相互涵化不仅是指分属不同民族文化的教育内容在原则上向所有民族的学生开放,同时也表现在同一所学校向所有民族的学生开放,即具体的学校教育体现出民族混合的特点,^②更以配额制的形式在国子学、蒙古国子学等学校中得以展现,体现出民族的开放性。

开放性的少数民族学校教育政策带来的双向涵化与不同民族间通婚及习俗的相互习染等一同促进了元代的民族融合。双向涵化具有一种相对的对等性,即在双向涵化过程中,不同文化力量之间有强弱对比,受影响人数有多少之别,但相互影响的整体趋势则是不变的。这种对等性可简略分为:其

^① 赵天麟《饰译学》,载李修生主编《全元文》卷911,南京:凤凰出版社,2004年,第147-148页。

^② 个别情况下也有例外,如蒙古国子学在开办之初并未将“南人”考虑在内,南人与蒙古文化之间的文化心理与情感距离可能是统治者在限制“南人”进入蒙古国子学方面考虑的一个重要因素;另大德六年(1302),上都设立国子学分学,主要以四大怯薛子弟入宿卫者的生员为对象。《元史·尚野传》载“大德六年,迁国子助教。诸生入宿卫者,岁从幸上都,丞相哈刺哈孙始命野分学于上都,以教诸生,仍铸印给之,上都分学自野始。”

一,从文化的双向涵化对不同民族家庭的影响来看,既有蒙古及色目家庭通过学校教育受汉族儒家文化的影响而发生转型者,也有汉族家庭因研习蒙古新字受蒙古文化影响发生变化者。在双向涵化所带来的家庭诸种变化中,值得注意的是多元文化家庭的出现,即在家庭中不同子弟接受蒙汉不同的教育,甚至一人兼受蒙汉或更多种文化的教育。汉族、蒙古和色目族等都有这种情况。其二,从文化的双向涵化对不同民族师生的影响看,既有蒙古及色目学生学习儒学而成为儒学教师或成为“土人化”官僚者,也有汉族学生学习蒙古新字而成为蒙古字学教授或译史等;其三,从文化双向涵化的倡导者来看,既有蒙古及色目族官僚及学者对儒家文化及教育的褒扬及提倡,也有汉族官僚及学者对蒙古新字的褒扬与提倡。

在元代社会,学校教育领域民族文化之间相互涵化的现象及同一学校不同民族生员的混合状态普遍存在,这在中国封建社会学校教育体制中是非常独特的,它一方面促进了蒙古、色目土人群体的出现(各类儒学学校及蒙古、色目家族中的儒学教育为其重要途径),^①使其具有了与汉族儒士相似或相同的知识储备、价值信仰体系和政治伦理,另一方面也扩大了蒙古文化的影响,确保了蒙古的文化本位。这种特有的文化相互涵化现象,“主要应溯源于蒙元帝国多民族的文化秩序,也和最高统治者忽必烈等既吸收汉法又坚持或扩散蒙古本位文化的复合政策密不可分”^②。这种文化的相互涵化在元代几乎并行不悖,特别是其坚持蒙古文化本位的态度与元代的历史发展相始终。

3. 等级制下的优惠

体现民族(族群)待遇差别的四等人制明显存在于元代科举考试之中;在学校内部,不同民族成员的地位亦有着明显的差别,蒙古及色目族群的学生享受种种优惠待遇,而汉人及南人生员却受到诸多限制。

首先,从招生对象上看,由于配额制的推行,国子学系统中蒙古及色目族群学生无论是绝对数量(入学人数)还是相对数量(生员占各自民族总人口的比例)都具有明显的优势。如至元二十四年(1287)所定国子学规制中规定,国子学生员之数定为200人,先令100人及伴读20人入学。这100人中,蒙古生员50人,占额一半,而色目与汉人生员共50人,占额一半。又如蒙古国子学中,仁宗延祐二年(1315),生员设额100人,其中蒙古50人,色目20人,汉人30人。在这些学校中,学校生员额定人数及族群分配比例时有变化,而且对蒙古及色目族群的入学优待并不仅限于贵胄子弟。由于实行推荐制,优惠政策甚至延伸到这些族群中一般家庭的子弟,如国子学、蒙古国子学及回回国子学中的“庶民之子弟”。吴师道曾对元代国子学中蒙古、色目族群入学之优待政策的泛滥提出过质疑“古者胄子之教,专以公卿、大夫、士之子设也。今国子学弟子员,有蒙古、色目、汉人之别,蒙古、色目宜在优崇,故沿牒而至者不限远外,而蒙古之视色目尤优,牒保者不必其子孙弟侄也。故至滋多混淆雍塞,其为朝臣者之子弟乃或待次数年而不得进。”^③

元代国子学系统族群配额制的推行,快速改变了之前中国传统封建国家以汉族生员为主体、以少数民族生员为点缀的格局,少数民族教育层次之高、提升速度之快、影响之大在中国民族教育史上具有划时代的意义。

其次,在国子学学生的出路及学业考核上,蒙古及色目族学生亦享受特殊的政策。元成宗大德八年(1304)行国学岁贡制,其岁贡之名额比例、所授官品及考核难度对蒙古及色目生员的优惠是非常明显的。“成宗大德八年冬十二月,始定国子生,蒙古、色目、汉人三岁各贡一人。十年冬闰十

^① 萧启庆将蒙古、色目土人群体的形成划分为四个阶段:萌芽期(1206—1259)、成长期(1260—1294)、壮大期(1295—1332)、发展期(1333—1368),其中可见学校教育及科举在蒙古、色目土人群体形成中的重要性。参见萧启庆《元代的族群文化与科举》,台北:台湾联经出版公司,2008年,第59—60页。

^② 李治安《元代汉人受蒙古文化影响考述》,《历史研究》2009年第1期。

^③ 吴师道《国学策问四十道》,载李修生主编《全元文》卷1081,南京:凤凰出版社,2004年,第235页。

月，国子学定蒙古、色目、汉人生员二百人，三年各贡二人。武宗至大四年秋闰七月，定生员额二百人。冬十二月，复立国子学试贡法，蒙古授官六品，色目正七品，汉人从七品。试蒙古生之法宜从宽，色目生宜稍加密，汉人生则全科场之制。”而后国子司业齐履谦等人针对岁贡法之弊端，提出了“升斋积分”法，于元仁宗延祐二年（1315）推行，对不同民族的生员实行区别政策。“汉人验日新、时习两斋，蒙古色目取志道、据德两斋，本学举实历坐斋二周岁以上，未尝犯过者，许令充试。限实历坐斋三周岁以上，以充贡举。汉人私试，孟月试经疑一道，仲月试经义一道，季月试策问、表章、诏诰科一道。蒙古、色目人，孟、仲月各试明经一道，季月试策问一道。”又规定“除蒙古、色目别议外，其余汉人生员三年不能通一经及不肯勤学者，勒令出学。其余责罚，并依旧规”。^①

以上积分法中，汉人生员考试科目为经疑、经义及策问、表章及诏诰科，而蒙古及色目生员考试明经与策问。汉人生员考试科目繁难，而蒙古、色目生员考试科目简易。以明经与经疑之别为例，唐代明经考试中，阐发大义原为基本要求，但逐渐流为习帖。唐德宗建中二年（781）十月，中书舍人权知礼部贡举赵赞便奏称“举人明经之目。义以为先。比来相承。唯务习帖。至于义理。少有能通。经术寢衰。莫不由此。”^②而经疑则为元代所创，意在经文之间辨别疑似，对考生要求则更高。清代纪昀等人在介绍元代王充耘的《四书经疑贯通》时称“其书以《四书》同异参互比较，各设问答以明之。盖延祐科举，经义之外有经疑，此与袁俊翁书皆程试之式也。其间辨别疑似颇有发明，非经义之循题衍说可以影响揣摩者比。故有元一代，士犹笃志於研经。明洪武三年初行科举，其《四书》疑问以《大学》‘古之欲明明德于天下者’二节与《孟子》‘道在迩而求诸远’一节合为一题，问二书所言平天下大指同异，盖犹沿元制。至十七年改定格式，而经疑之法遂废。录此二书，犹可以见宋元以来明经取士之旧制也。”^③

不同的考试方式体现出对不同民族生员的要求有高低之别，而策问作为共同的考试方式对不同民族生员亦有不同要求。通过比较黄溍所拟的国子学蒙古、色目策问试题及国子学汉人策问试题，不难看出差异。其中蒙古、色目生员的策问试题共18道，涉及学校教育的内容及目标定位、防盗救荒、民俗与民心、人才选拔及选贤任能、人才培养与人才选拔关系、国富与民富关系、国家治理策略及其轻重缓急、货币等问题，所论议题多平实常见，偶涉经文，亦不晦涩艰深，生员多能言之。^④

4. 实用化追求及其缺陷

蒙古政权建立伊始，实用主义可以说是蒙古贵族统治者的主要指导思想，从政治管理体制的建设、经济赋税问题的解决、军事体制的形成、民族宗教与文化教育及科举问题的处置无不体现了实用主义特征。这一实用主义策略，不仅对蒙古及色目族群教育的走向产生了重要影响，同时也影响到其他民族教育的发展；不仅体现在宏观层面上各种学校的创设和国家学校格局的形成，也影响到微观层面上不同学校教学内容的选择及生员的选拔和任用。

（1）实用化的少数民族儒学教育及科举政策改革导向。蒙元学校教育政策的制定及学校教育的发展是以其人才观念为核心的，尽管其人才观念随国家统治情形的变化及帝王认识的深化发生了一些改变，但崇尚实用主义一直是基本思路。在国家尚未完全统一的征战时期，蒙元统治者主观上对儒学的了解与认识并不深入，客观上因金及南宋科举考试重辞赋而轻经义与策论，所抡之才专于辞赋而于

^① 《元史·选举一》、《元史·学校》。元代科举取士之法亦与学校考核之法相衔接，或者更准确地讲，学校考核之法原本袭承科举取士之法，考试程式亦针对不同族群考生有不同的应试要求，如规定蒙古、色目人，第一场经问五条，第二场策一道，以时务出题。汉人、南人，第一场明经经疑二问，第二场古赋诏诰章表内科一道，第三场策一道，经史时务内出题，并规定蒙古、色目人，愿试汉人、南人科目，中选者加一等注授。

^② 王溥《唐会要》卷75《贡举上·明经》。

^③ 纪昀等《四库全书总目提要·四书类二》。

^④ 两类策问试题分别载于黄溍的《国学蒙古色目人策问》及《国学汉人策问》。参见李修生主编《全元文》卷494，南京：凤凰出版社，2004年，第219-233页。

经世致用方面不无欠缺。包括忽必烈在内的蒙元早期帝王怀疑和误解儒学,忽必烈在发展儒学教育及推行科举方面具有浓厚的实用化倾向,并为后继者所沿袭,也使少数民族学校儒学教育及科举考试呈现出实用化的政策导向。整体上,我们可以将元代开科取士之前看做儒学教育的调整期和科举的休整期,^①儒学教育抛弃诗赋时代而回归到经学教育的经世致用传统,科举取士的导向亦由诗赋取士转向经义取士,这对忽必烈及其后元代少数民族学校教育政策的制定及实施产生了直接影响。不过,元代的经学教育及科举取士在很大程度上已经受到了程朱理学的影响,理学家的经学注本成为经学教育及科举取士的标准尺规,统治者对儒学教育的实用化改造并未取得实质性的进展。当儒学教育与科举考试以理学作为基准再次联姻后,儒学教育便又重新落入空疏的窠臼,少数民族儒学教育实用化的愿望亦无法实现。

(2) 实用化的少数民族语言文字教育及其缺陷。以蒙古国子学为例。畏兀体蒙古文和汉字两种最重要的官方文字,都不在忽必烈推广官方文字的计划之内,对他而言,进占汉地建立元帝国后,如何统治人口众多的汉族是极为重要的问题。尽管白话文汉字比文言文汉字更容易理解和掌握,但在征服心态的影响下,统治者并未打算大力推广白话汉字,另外由于畏兀体蒙古文不能准确记录蒙古语言的语音和汉语,因此都不在忽必烈的计划之内。忽必烈的目的,在于创制一种可以译写一切文字的官方统治文字,在政治文书中强制使用,同时建立新文字学校来传习这一文字,即利用这一实用性的文字教育来维持其政治统治和文化自信,我们将这一运动称为“蒙古新字”教育运动。从元世祖至元六年(1269)蒙古字学建立到元顺帝至正二十八年(1368)元朝灭亡,蒙古字学整整存在了一百年的时间,它对整个元代国家政治统治模式的维护、文化教育格局的形成产生了重要影响,也对不同民族文化之间特别是蒙汉文化间的彼此渗透与交融发挥了重要作用,在中国古代教育史及民族语言文字教育史上具有独一无二的典型性。

评价元代的蒙古字学教育政策是一件颇费周折的事情。从这一文字的创制、传授来看,是相当成功的。从忽必烈至元八年(1271)的圣旨中“随朝见当值怯薛歹、闾者赤即一百日须管习熟蒙古字”的规定来看,这一文字并不十分难学。对这种完全借助于统治者的力量而新创制的文字,当时许多人有过诸多溢美之词。马祖常在《国语类记序》中称“我国家造蒙古书,因天地自然之数,以成一代之书,求合乎先王之意,而不梏于人,宜乃列之学官,置博士弟子员,教授不废。”^②吴澄在《南安路帝师殿碑》中也称“新字和平、上、去、入四声之韵,分唇、齿、舌、牙、喉七音之母,一皆以声为主,人以口授而耳听者也。声音之学出自佛界,耳闻妙语多由于音,而中土之人未之知也。”^③今天的学者也认为基于发音的准确性和灵活性,这种文字确实是一个奇迹。^④但同时也要看到,它在元代政治文书的写作中并未完全取代畏兀字及汉字,而且这种缺少文化内涵的少数民族文字随着政治依附力量的瓦解而最终趋于消失。蒙古新字作为一种新创制的文字缺少长期的文化积淀,远未形成与其所属的母体文化之间姻蕴共生的关系,且蒙古字学的培养目标定位于译史之类,较好的入仕机会虽然吸引了大量学生,但其在文化影响力上远远无法与其他成熟的文字特别是汉字相抗衡,也没有内化为民间社会的需求而渗透进百姓的日用常行之中。因而在元明易代之际,本身缺少文化支撑的蒙古新字,因其政治依附力量的瓦解,其消失也是必然的。

责任编辑:刘莉

^① 在这里,调整期与休整期有着较明显的差异,调整是一个未中断的变化过程,而休整则是变化前的停滞状态,当然这种停滞主要指政策的废止,而思想上并非陷于沉寂,恰恰相反,在是否恢复科举方面争议与波动从未停止。

^② 马祖常《国语类记序》,载李修生主编《全元文》卷1035,南京:凤凰出版社,2004年,第406页。

^③ 吴澄《南安路帝师殿碑》,载李修生主编《全元文》卷510,南京:江苏古籍出版社,1999年,第362-363页。

^④ 傅海波、崔瑞德主编《剑桥中国辽西夏金元史》,北京:中国社会科学出版社,1998年,第475页。