

● 前沿碰撞

# 文化与教育之链

——中日教育近代化的探讨

田正平 / 肖 明

1999年8月31日

浙江大学

田正平(浙江大学教育学院院长、教授,以下简称田):今天,文化与教育的密切关系,或者说文化与教育之链的问题,已越来越受到了人们的普遍关注;因为在人类文明史上的任何时代、任何地区,教育既是文化的重要组成部分,又是文化的重要载体。教育将文化加以有目的、有意识的传承和嬗递,又通过选择与重组而实现对文化的改造和创新,从而构成了教育的文化功能,并由此深刻地影响了社会的进程。这一点,似乎已得到国内外学术界的共识。

肖明(以下简称肖)的确如此。日本有一句古老的谚语:“人间は、教育されたものごす。”直译应为:“人是被教育出来的东西。”换句话说,人是教育的产物。大家知道,在漫长的原始社会中尚未形成特定的、专门的教育机构,教育还是一种非形式化的、非正规的教育(informal education)。原始社会的文化主要是直接通过生产劳动、

宗教活动及风俗习惯等保存下来,传递后世的。但进入阶级和国家产生后的奴隶社会及封建社会,出现了为统治阶级服务的学校,或由宗教团体及其他社会团体举办的学校,成为一种专门的教育机构,在这些学校中进行的教育便逐渐发展成为一种形式化的、正规的教育(formal education),对保存和传递文化起到了十分重要的作用。特别是随着资本主义社会的产生和近代民族国家的形成,社会化的学校教育成为历史发展的必然趋势。这是因为近代资本主义大工业的诞生,要求生产者掌握一定的基础知识和生产、管理的技能;而近代民族国家的建立,又要求国民具有一定的政治觉悟和爱国意识,以维护和巩固民族国家的社会基础。在这样的历史条件下,欧美早发型国家始而提倡普及世俗教育,继而主张创立国民义务教育,进而建立起民族国家的学校教育体制。可以说,亚、非、拉后发型国家稍后也步入了与此大致相似的教育近代化的道路。从广义上来讲,最近您主编出版的“中国教育近代化研究丛书”正是以此作为主题的,是吗?

田:是的。那套丛书从近代学制、教育理论、教科书、留学生、教会学校等不同的侧面论述了中国教育近代化的历程。其实,中国教育近代化是与“西学东渐”同步进行的,一个重要的方面在于导入、汲取西方近代文化和教育。就这一点而言,中国和日本两国的教育近代化在本质上是一致的。因此,我想我们的对话不妨以明治维新和戊戌变法为中心、围绕着中日教育近代化起步阶段的背景及特征来展开,好吗?

肖:好,这是一个很有意义的课题。谈到明治维新,我记得早在1983年10月日本国联大学曾在东京主办召开了明治维新国际学术研讨会,来自中国、美国、前苏联等六国学者与日本学者就明治维新的特征等重大学术问题展开了广泛而深入的研讨。饶有趣味的是,关于“明治维新”这一历史名词的英文译名竟出现了三种不同的主张:(1)按照日语“明治维新”的读音音译为 Meiji Ishin,据其汉字原义解释即为“明治改革”,相当于英语 Meiji Reform;(2)主张译成 Meiji Revolution,即“明治革命”;(3)大多数与会者仍赞同采

用比较传统的译法,即 Meiji Restoration,这一英文译名的直译应为“明治复辟”。当然,这决不单纯的译名问题,更不是浅薄的文字游戏,而是关系到如何正确评价明治维新的性质与意义的重要问题。三派主张各持己见,莫衷一是,但谁也无法否认一个基本的史实,那就是明治维新确实是以“大政还朝”为由、以天皇复位的形式进行的。1853年当史称“黑船来航”的美国军舰闯入浦贺港后,日本的爱国志士面对欧美列强的武力挑战,提出了“尊王攘夷”的口号,以此作为激发人民的爱国热情、增强民族凝聚力的旗帜。

田:这是问题的一个方面。问题的另一个方面是明治维新前的日本处在江户(即东京)幕府将军统治之下,但全国分裂成三百个封建诸侯藩国,这些藩国由大名直接统治。这种状况与1870年统一前的德国十分相似。由于面临着国内资本主义发展和对外抵抗欧美列强武力入侵的双重历史课题,这种分裂的状况必须彻底改变。具体地说,资本主义的发展,需要建立统一的国内市场;抵抗欧美列强的武力入侵,又需要建立强有力的中央集权政府。因此,“尊王攘夷”迅即发展为“尊王倒幕”,以萨摩、长州两藩为首的各藩藩兵及武士纷纷武装起来推翻了幕府政权,并于1868年10月以“王政复古”的形式拥戴隐居京都的天皇重掌政权。明治维新后,日本多次派遣伊藤博文等高级官僚出访欧美各国,考察其宪政,后来主要参考英国,特别是模仿德国的君主立宪政体建立起日本天皇制国家。1889年日本帝国议会的召开及《大日本帝国宪法》的公布,标志着日本政治近代化改革取得了初步的结果。

肖:可见,日本近代政治制度的建立与导入西方政治制度有关。学术界普遍认为文化交流或导入一般分为物质层面、制度层面和观念层面三个层次。日本近代政治制度的建立一方面是为了适应当时国内国际的形势,另一方面也是在制度层面上导入西方文化的结果。是否可以这样来理解?

田:我认为可以这样理解。让我们再来看一看晚清中国的情况。中国历来是一个高度中央集权的封建专制国家,皇帝位于这座金字塔的顶端,而它的基础则是以父氏家族为核心的封建宗法社会。因

此,中国封建社会结构的最大特点是政教合一、家国同构。戊戌变法时,尽管康有为、梁启超等人主张导入德国、日本的君主立宪政体,但清朝统治集团并没有这样的想法,连光绪皇帝本人也未宣布“立宪”。直至1908年清政府诏命筹备立宪事宜时,民族危机已进一步加深,清朝政权本身也已摇摇欲坠。

肖:不仅如此。如果就观念层面上导入西方文化这一点而言,那中日两国在其近代化起步阶段则存在着更大的差异。早在明治维新前,幕府及有些藩已派遣官员出洋考察。例如,日本近代最著名的启蒙思想家福泽谕吉就曾三度游历欧美各国,归而著书立说,广泛介绍了欧美近代政治、经济、文化、教育情况,促进了日本启蒙思想的形成。明治维新前后,法国史学家基佐(G. Guizot)的《欧洲文明史》、英国史学家巴克爾(T. Buckle)的《英国文明史》等名著已被译介成日文,在知识阶层中广为传诵,进而掀起了“文明开化”的思潮。在这种思想背景下,卢梭、穆勒(J. S. Mill)的自由民权学说及斯宾塞的社会进化论等也先后被导入日本。总之,明治维新前后十多年中,西方近代思想、文化的导入为日本变革传统观念提供了丰富的思想养料。

田:可是,在戊戌变法以前的晚清,除了少数在华欧美传教士对西方近代思想有零星的介绍、严复曾翻译《天演论》而外,西方近代一些主要的学说及思想尚未被系统地导入中国。前面我们说过教育是作为文化的重要组成部分而存在的,所以西方近代教育的导入首先必然受到西方近代文化导入的总体状况的制约和影响。既然中日在其近代化的起步阶段导入西方文化,包括制度层面和观念层面的总体状况大不相同,那么两国导入西方教育的方式及其特征,当然就迥然有别了。譬如说,明治维新最初十年,日本是在“文明开化”的思想方针指导下导入西方教育的,因而这种导入便采取了全方位的形式、多元化的途径。在教育理念方面主要接受了英、美的平等主义、自由主义、科学主义的教育理念,在教育制度方面则主要导入了法国的教育体制,而在教学内容、课程设置及教科书方面又主要是引进了美国的模式,把这些东西拿过来以后再根据

本国的实际情况加以改造利用,这很像鲁迅先生所主张的“拿来主义”。再譬如,明治政府的领导人相信,迅速发展日本的重要途径是接受外国教师、专家的指导。据有关资料统计,在人文科学领域中,受聘外籍教师人数以英国人占第一位,其次是德国人、美国人和法国人;在社会科学方面,德国人和美国人大约数目相等,法国人其次;在自然科学方面,德国人占第一位,其次是英国人和美国人。这表明日本导入西方文化、科学是多元化的,而且是有选择的。

反过来再看晚清中国,戊戌变法时康有为明确主张“远法德国,近采日本,以定学制”,二十世纪初“新政”时期张之洞等人《奏定学堂章程》中也提出“应参酌东西各国学堂”,但实际上晚清教育改革基本上是以日本为模式。他们主张引进西方的文化和教育,即所谓“西学”,但这种引进主要是间接通过日本。结果,虽为舶来品,却是二手货。中国古语云:“取法乎上,仅得其中;取法乎中,仅得其下。”中日两国导入西方教育的差异岂不明明白白?

肖:更为重要的是,晚清教育改革的基本指导思想和方针是“中体西用”。这种指导思想对抵制封建顽固派全盘否定西学有一定的积极意义,但毕竟与明治维新“文明开化”的指导思想趣旨大异。如果说“文明开化”是力主全方位地、多元化地汲取西方文化,那么“中体西用”对导入西方文化则有很大的限制性。洋务运动时期固然限于“船坚炮利”、“坚甲利兵”等物质层面的导入,就是维新运动以后主要还是导入西方科学、技术和一定程度上的制度那些“形而下”的文明成果,而对西方近代诸如“自由主义”、“民主主义”这类“形而上”的价值观念还是持抵触拒绝的态度,至少也有一种“敬而远之”的心态。像康有为就始终不赞成“自由”的观念。

田:特别应该强调的是,“西用”的观念与中国历来重视实践理性的思维方式结合在一起,就形成了一种急功近利的实用主义的思维定势,总是想从文化移植这种极其复杂的嫁接工作中收到立竿见影的效果。

肖:是的。由于两种完全不同的指导思想和方针,中日两国在派遣

留学生这类具体措施方面也表现出明显的不同。明治维新前,伊藤博文、津田真一郎、森有礼等人即被幕府或各藩派赴欧美留学,学习西方的政治、经济、法律等,回国后又在明治政府中担任要职,对日本近代化改革发挥过重大作用。明治维新后,日本政府更是大规模地派遣留学生赴欧美各国,与此同时又派遣了以岩仓具视为首的视察团出国考察欧美的政治、经济、教育等,从而为日本近代化改革提供了大量第一手信息、材料。例如,视察团中有一位田中不二麻吕回国后就编写了一部论述欧美七国教育的《理事功程》,后来又在文部省主持领导教育改革。晚清曾国藩等人不乏远见卓识,采纳了容闳的建议上奏清政府派遣幼童赴美留学,但由于顽固派的阻挠这项留学生派遣工作半途而废。此后,马建忠、严复等少数人曾被派往欧洲留学,但他们所学的主要是水师、航海技术,回国后亦未受到重用。戊戌变法时,康有为上《请派游学日本折》,张之洞写《劝学篇》,都提倡留学日本,但只要细读这些文章,就不难发现他们的留学观仍然以急功近利的实用主义原则为其主导思想。

田:另外,在创立近代高等教育方面也反映出中日两国的不同价值取向。明治维新后,日本朝野的开明有识之士已充分认识到创立近代高等教育、研究西方学术、培养高层次科研、管理人才的重要意义。因此,1878年日本政府痛下决心,用全部教育经费的40%创办了东京大学;1886年文部大臣森有礼制定颁布《帝国大学令》,规定大学是研究“高深学问”的最高学府,大学拥有相当程度的学术自由。东京大学创办伊始即以西方法学、理学、医学等学科为研究中心,以后逐渐发展成一所世界一流大学。戊戌变法时,光绪皇帝下诏开办京师大学堂。变法失败后,唯有京师大学堂得以幸存。1902年12月,京师大学堂正式开学,但规模与原计划相比已大大缩小,而且只办速成科,分仕学馆及师范馆,教学内容相当于中学程度,根本谈不上研究西方学术。我们在对话一开始就说教育既是文化的重要组成部分,又是文化的重要载体。中日两国在其近代化的起步阶段都以导入西方文化作为重要步骤,但由于导入的指导思想及基本方针不同,两国近代教育传递西方文化的特征便表现

出了很大的差异。

肖:这一点,不光反映在高等教育方面,也反映在初等教育方面。举例来说,明治维新后的十年中,日本小学的修身课程便吸取了西方近代伦理学的某些内容,像英国思想家斯迈尔斯(S. Smiles)的《自助论》以及美国教育家威兰德(F. Wayland)的《道德学》中反映出来的西方近代伦理道德思想,特别是强调自主、自立的道德观念及精神,就对小学修身教育产生过较大的影响。而晚清新式小学堂虽也开设算术、常识等传授西方自然科学知识的课程,但其修身课却一如既往地灌输儒家伦理道德思想,《四书》、《五经》是其唯一的教学内容。两国教育选择、传递文化的功能反映在这一点上,便对培养儿童的道德观念及思想素质带来了完全不同的结果。

田:人们常说历史是一面镜子。回顾过去,以史为鉴。中日教育近代化的历史表明,文化与教育之间确有一条无形而紧密的链。教育首先为传递文化服务,受到文化总体状况的制约;而在文化交流或导入的过程中,教育在一定的指导思想及基本方针的支配下又对文化起着选择与重组、改造与创新的作用。明治维新与戊戌变法时,中日两国的总体文化背景不同,导入西方文化的指导思想也不一样,这就使得两国的近代教育在导入和传递文化方面表现出了很大的区别。这一段历史所提供给我们的正反两方面的经验和教训,值得好好总结和借鉴。

肖:应该这样。当前,处在世纪之交的我国,正在全面完成建设现代化国家的历史使命。中央把改革、开放确定为一切工作的两个基本点,积极倡导引进外国先进的科学技术,吸收人类文化的一切优秀成果,来为现代化建设服务。应该说,文化的总体环境是好的,科研机构 and 高等院校的学术氛围也很好。中央提出要创建若干所世界一流大学,要全面加强素质教育,这些都与教育导入和传递文化密切相关。因此,现在的主要问题是进一步调整、改革教育的结构和机制,使之更好地发挥导入、传递、改造、创新文化的功能和作用,为实现“科教兴国”的伟大战略目标作出贡献。