

教育空间的现代性与民间观念

——闽台三村初等教育的历史轨迹

王 铭 铭

内容提要: 本文试图通过考察台湾、福建三个村落现代教育空间确立的历史, 论证现代性建构过程中民间社会力量及文化与超地方的政权构成的互动关系。作为现代初等教育空间的学校, 是近现代以来中国文化变迁的组成部分。在不同类型的现代性方案(如殖民化和民族—国家设计)中, 乡村的现代小学扮演着促使社会化中的主体分离于传统社会的“地方性知识”体系之外, 与现代社会的“抽象体系”实行整体结合的角色。在乡土社会中确立的现代学校, 已经以一种新式的文化品格的面貌为地方民间社会所接受, 成为渗透至深的象征力量。而这一事实又说明, 村落社区公共事业观念对于现代初等教育制度的吸纳, 是原有的地方性知识体系对于现代知识传播体系的反向改造(subversion)。这样一个自上而下、自下而上的双重进程, 正是社会学到新学转化过程的基本线路, 它也特别能够反映 19 世纪以来中国现代性之进程的基本特征。

前 言

作为正式的社会化空间, 学校在近现代中国文化的自我改造过程中扮演着十分重要的角色。从广泛的视野来看, 现代学校的确立, 是现代性(modernity)生成的重要组成部分。在西方, 现代学校在现代性的建构中所起的作用, 在于通过确立具有鲜明组织和训诫规则的空间, 来促使社会化中的主体分离于传统社会的“地方性知识”(Geertz, 1983)体系之外, 与现代社会的“抽象体系”实行整体结合, 在主体的生命历程中造就学究型权威与个体安全感(Giddens, 1990, 137—138)。在中国这一“现代性后发”的社会中, 现代学校在主体改造中的作用, 则发生于近代西学东渐之后, 其普及更是到 20 年代初期现代国家的创建过程中才得以实现的。现代教育空间在中国近现代文化变迁历程中所起的作用, 是一个不争的事实。然而, 学界对于这些空间在扎根于充满“地方性知识”的传统中国社会中所面临的文化互动问题, 向来缺乏充分的关注。

在“西学东渐”的过程中, 村落兴办现代小学的诸多事例, 最能反映教育现代性在乡土中国的复杂历程。在村落基层社会当中兴办的小学, 是中国近代史晚期到现代史初期文化生产和再生产的核心组成部分。正规乡村初等教育空间(特别是小学)的兴起, 可以追溯到明代的“社学”。但是, 作为一种正规的知识传播的制度, 小学的设置却是两种现代性的政治权力成长的“成果”之一。西方传教士在乡村兴办的学堂, 其意图是通过文化的渗透来达成文化霸权(hegemony)的建构, 而对于诸如日据时代台湾的殖民统治者而言, 初等教育制度空间的设立, 同样地是要对殖民地的儿童进行殖民性的社会化, 是要将“土著”改造为新式殖民秩序的服从

者。经过一段时间的接触,从西方传来的现代式初等教育,逐步被很多早期的本土教育家视作是“教育救国”的必要手段之一,而所谓“教育救国”,也就是要通过现代式的教育来取代旧式的“礼教”,把封建王朝的臣民培养成一种新式的“公民”,以使他们更具备现代知识,服务于创造富强国家的事业。在殖民文化统治和现代民族—国家建设的两种不同政治情况下,创建小学的运动都宣称自身带着实现文化传承方式的“近/现代化”之目的。倘若我们采用现代性的历史观来考察社会变迁,那么,我们必然会相信,初等教育空间的兴起必然会促使原来地方社区的文化遗产转变为“现代化”的、超地方的“国家事业”。问题是,事实是否如此?解答这个问题,不仅有助于我们理解现代教育空间拓展过程中面临的本土文化问题,而且也有助于我们从一个独特的角度,反思现代性在现代中国的整体命运。

在本文中,我将专门分析我在田野工作中搜集到的有关19世纪末期到第二次世界大战以前村落兴办小学的历史资料。我掌握的资料将有助于说明,早期村落小学的成长,体现了现代性的焦虑与民间传统地方意识的焦虑相互交织的历程,因而教育的现代性其实远比这个概念本身所意指的东西复杂。这篇论文的撰写目的,在于通过考察乡土中国现代教育空间的确立过程,来展示现代性兴起过程中民间传统社会与文化观念的持续作用,为现代性与地方传统之间互动关系的分析,提出一个可供延伸的地方性洞察方法。在展开这一分析的过程中,我将采用一种与一般教育学不同的理论立场。总体而言,我接受教育的文化批评理论,这种理论主张:(1)教育空间(学校)不能被当成脱离于特定社会场合的制度来研究,(2)教育空间应被视作是话语、意义和人的主题建构和控制的、政治性场所,(3)指导教育空间的价值观和信仰不是先验的普遍性原则,而是规范和政治性力量的社会建构(Giroux, 1983, 46—47; 又见人类学者的论述,如: Torén, 1990)。我同时认为,在特定的社会、话语、意义和权力的语境中分析教育,我们不能忽略一个事实,即:教育空间与这些“非教育”的语境联结起来的方式,已经发生了一个重大的历史转型。这个转型首先发生在西方,它的轨迹可以被简明扼要地概括为“面对面的社区型社会化”向“超离于面对面社会化的普遍性知识传播”的转化(Gellner, 1983)。教育空间的创设,与西方民族—国家的兴起息息相关,它从一个侧面推动传统社会的面对面共同体向民族—国家的超地方共同体(即作为国家的“社会”)的转变。这就意味着,教育空间与“非教育空间”在历史上已经有了两种可能的联结方式:其一,教育空间与面对面的社区共同体生活相对全面地勾连在一起,成为地方社会再生产和文化传承的基本手段;其二,教育空间在殖民化和民族—国家的建构过程中,被相对全面地分离于社区共同体生活之外,与更大的社会空间联结起来,推进着社会的“非地方化”(de localizing)的运动。教育空间演变的这一轨迹,随着西方世界体系的创建和延伸而得到了部分的全球化。然而,在诸如中国这样的非西方文明中,试图以超地方的教育空间来营造国家政治—伦理秩序的努力早已出现(Rawski, 1979),而近现代教育空间的创设也不能逃脱原有国家教育空间与相对地方化的社区“面对面社会化”的制度(如民间文化的传承制度)对它的“本土化”。从而,在中国这样的社会中,近现代教育空间的建立与当地原有社会—文化和教育空间的“磨合”经历了一个复杂的过程。

从社学到新学:中国教育现代性的轨迹

在一本有关中国儿童的社会化的著作中,英国社会人类学家石瑞(Charles Stafford)说,对中国人问“教育是什么”这个问题,本身就构成一个问题,因为“教育”(education)是外国的词

汇,即使中国语言有它的译文,我们也不能说中国人对这个概念有同样的理解(Stafford, 1995, 6)。为什么如此?石瑞从田野工作得出的结论是,今日中国儿童所受的社会熏陶,既来自于西方意义上的学校,也来自传统上就对他们有着深刻影响的家庭与社区公共生活。那么,这样的多元并存状况是如何形成的?他所提供的是对这种多元并存状态的描述,而并未提供一个历史的解释,这种解释正是我在本文所力求要提供的。

我这里要考察的三个村落分布在海峡两岸的农村地区。一个村落位于台湾台北市东南方向的山区,村名为石碇,是清代后期来自福建安溪县的大陆移民创造起来的聚落之一,它的政治、经济和仪式中心地为一条延谷地伸展开来的小街道,主要居民为高、张、林、吕等姓,实为一个杂姓村。另两个村落,一个位于福建泉州市晋江县的南部滨海地区,名为塘东村,是元末明初由蔡氏家族创造起来的一个单姓家族村落,它因清代海外移民的大量产生,而成为一个十分典型的侨乡;另一个位于泉州安溪县城附近,名为溪村,是明初开始形成的一个单姓家族村落,其与外界的联系远不如塘东村。这三个村落之间的距离不算近,但其居民都讲闽南语,在地方文化上也有着诸多的相似性,而从宏观的区域角度来看,它们都属于中国东南沿海闽南语文化区的组成部分(王铭铭, 1998)。

目前,这三个村落都有各自的小学。从严格意义上说,村落当中有学校,是一个相当近代的事情。我在后文将集中探讨村落小学在清末以后的几十年时间里得到创设的历程。这里我务必指出,尽管这三个村落中的正规学校是在清末以后逐步创办起来的,但村民的祖先们早已对学校这个概念有了认识。这并不意味着乡村中的学校是自古以来就有的。中国各地的私塾历史相对久远,对于以文字为中心的文化形式和价值观念在农村地区的推行,有着十分重要的作用。不过,在明代以前,或者广义地说,在宋儒的教化政治出现以前,对于学校的接近,就等于是对权威的接近,拥有教育,就等于拥有地位,朝廷为了维护自身及上层阶级的支配,在设置国家的文化体系的时候,注重区分身份之身份贵贱,采取了一种“文化贵族主义”的办法,主张“礼不下庶人”,同时对受教育的机会进行严格的阶级限定。这样一种状况到了宋儒提出他们的理论以后,或者更严格地说,到了朱元璋推翻元朝的统治、建立明王朝以后,才得以改变。乡村办学,是明代汉族王朝成立的一个直接成果。我们知道,为了“驱除胡虏,恢复华夏”,明王朝的开创者采用了宋儒的教化政治策略,力图在整个国家的内部造就一种文化一体化的世界,通过恢复和传播“礼教”来赢得天下人对于新政体的认同。在这样的前提下,从朱元璋开始就提倡在乡村办学,企图把庶民改造成为有教养的民众。于是,他及他的继承人就提倡在乡村社会开办一种称为“社学”的教育制度。我们可以认为,乡村学校的历史谱系,肇始于朱元璋提倡的社学。

然而,我们在考察社学的缘起及在教育史上的意义时,不能忽略两个重要的事实。其一,社学的文化精神与作为现代意义上的知识传播制度的学校有着十分鲜明的差异。在明代以前,学校之设不达县级以下,明代洪武年间(1368~1398)才开始在县以下兴办启蒙学校,而兴办地方学校的过程与县以下行政机构的初设同步展开,其目的在于通过“导民善俗”来配合朝廷重建中华帝国的政治—伦理秩序。社学即为在社里所设置的初等学校,是为地方“无过犯子弟”设立的传播政治—伦理经典(尤其是经典古文作品与儒学作品)的场所。这种初等学校与近代之小学有一些相近之处,主要起儿童启蒙教育的作用,但其内容却主要是以“保自然之和,禁未萌之欲”(陈献章:《程乡县社学记》,转引自高时良主编,1990,152—154)为核心,不具有传播一般技术性和客观性知识的功能。其二,社学出现以后,由于朝廷财政和人才资源的缺乏,

不断可能很快转由地方民间社会主持, 摇摆于作为朝廷正式设立的学校与作为地方性公共事业的空间之间, 而很难被统一为一种以国家一体化为目的的文化传播手段。社学初设于洪武八年(1375), 后以扰民撤罢, 洪武十六年(1383)令民间自立社学, 有司不得干预, 洪武三十一年(1398)颁布《教民榜文》重申乡里自主办学的原则。明中后期, 间或有社学官方化的举动, 但这种学校制度基本上控制在地方士绅阶层手中, 更因官府财政、人力之不足, 而不断沦为一种乡里自主性社会组织(如大家族和地缘组织)的公共事业(罗冬阳, 1998, 103—104)。清代雍正皇帝曾试图复兴社学, 在全国各地增设社学并认可已经存在于民间的学校, 但并无法改变地方化社学的原有特征, 尤其是社学与地方公共事业糅合的特征。

从闽台乡村地区的状况看, 海峡两岸的社学首先于明代兴起于福建。起初, 社学在乡里一级的行政空间中设立, 与府州县的儒学与朝廷科举制度相衔接, 发挥着官办学校的职能。但明中叶以后, 朝廷在地方社会设立的里社行政体系因财政问题而落入衰落的境地, 社学也逐步式微。明后期, 一些地方官员看到社学被地方大家族掌握的状况, 曾试图重新申明它的官方性, 对民间化的社学进行官方化的改造和管制, 而至清代早期, 则由朝廷直接晓谕, 令各地建立社学, “生员学优行端者补充社师”, 并招收“近乡子弟, 年十二以上, 二十以内者”入学, 至此以后社学在福建地区得到普及(刘海峰、庄明水, 1996, 19—203)。然而, 朝廷和官府对社学进行官方化管制的努力, 却因财政和社师的短缺而无法完全改变它的民间化倾向。在台湾, 社学最早开办于郑经统治期间, 康熙年间在汉人和土著民族(即“番族”)社区有根大的拓展。在汉人社区, 官办社学并不重要, 社区内部的教育和文化遗产一般由社区自主解决, 但官府在土著民族当中设立“番社”, 同时重视在“番社”中设立社学, 其目的在于在土著原住民当中传播汉人文化。在番族地区设立社学以前, 曾有荷兰殖民主义者在台湾设立学校, 教育台湾原住民学习西方文字。番族社学的设立, 在很大程度上, 也是为了在番族地区广泛传播取代西方文字的汉字(庄明水等, 1994, 11—122)。

我没有证据来说明闽台三村在明清时期是否存在社学。不过, 查阅这些村落所在区域的旧志, 我们可以看到, 社学一般设在今之乡镇(明清时期的乡里), 没有扩张到村一级。闽台三村的儿童到了学龄, 有条件者即就近到乡里所设社学学习。那么, 我们今日看到的那些乡村小学(或它们的前身), 是何时、出于何种原因被设立的? 必须承认, 普及初等教育, 是自明初即已开始的运动, 在明清两代也有地方士绅为了宏扬地方力量, 营造地方形象而致力于创办地方学校者。然而, 在村落中开办小学教育却更密切地与近代文化变迁的过程相联系。

就整个中国的状况看, 在小到村落这一级的地理区位中设立小学, 可以说是本土新学运动与外来殖民势力(尤其是西方传教士及外国势力范围当局和诸如台湾的日据殖民地政府)双重推动下展开的(李华兴主编, 1997)。清末的本土新学运动开始于19世纪中期, 其贯彻始终的目的是“中学为体, 西学为用”, 但前后期特征有所不同。在前期, 新式学校的兴办目的大多在于在延续传统政治—伦理教育的基础上吸收西方科技知识, 重点培养军事方面的人才, 如1866年左宗棠设立的福州船政局及附属学堂即为一例。到后期, “中学为体, 西学为用”的口号得到坚持, 但以康有为、梁启超、严复为首的新式教育倡导者进一步提出废止科举, 建立新学的口号, 推动地方官府和民间势力首先创办新式学校, 接着也推动光绪二十八年(1902)颁布《钦定学堂章程》, 以近代西方学制为蓝本, 建立了大学、师范、专门学校、中学、小学的近代教育等级制度, 在注重“西学为用”的前提下, 也引进了新式的人文社会科学的思想, 动摇了以政治—伦理为中心的传统教育模式。

推动乡村初等教育建设的,还有“文化殖民主义”的力量。这支力量在中国近现代教育的发展过程中,比国内的力量更早一些发挥作用。由西方人在中国创办的学校,自然有专业的划分,但其基本教育模式来源于教会学校。这种学校先是在城乡地区广泛、分散地得到创立,后在帝国主义的势力范围中更得到系统的建设。尽管传教士创办的小学,夹杂了部分中国经典文化和哲学思想,但其更主要的内容,却是《圣经》启蒙和科学、地理、社会知识的巧妙结合(顾卫民,1996,239—249),与诸如医院之类的西方殖民文化空间一样(杨念群,1999),教会学校教学目的在于传播西方文化,以西学来改造中国人的社区意识,实现其文化霸权(cultural hegemony)的民间渗透。与西方“文化殖民主义”一致的,是日据时期台湾初等教育发展的经历。台湾地区于1895年割让给日本,在1945年光复以前的半个世纪时间里,逐步受到日本殖民地教育制度的影响,也出现现代化的趋向。第二次世界大战以前,为了维护日本人在台湾的社会地位,殖民政府采取了区分日汉学生的学校制度。太平洋战争爆发以后,在台殖民政府采取的将台湾人“皇民化”的新文化策略,鼓励台湾儿童接受日本式的教育和军事训练,使殖民化教育得到了相当大的发展。

在本土新学运动与西方教会办学的双重推动下,清朝境内从高等到初等教育都出现了从传统转向近代的趋势。到19世纪末,社学为新式学堂取代的潮流已经不可阻挡。然而,清末的数十年时间里,由于政治动荡,因此学无定制,兴办新学的潮流虽为打破明朝重新确立的政治—伦理教育体制打开了一个缺口,但其本身却不断为权力更替和地方社会的混乱所打断。事实上,新学的实质性确立,是在清末到抗战以前的一段时期中逐步由民间运动转向正规化的。在清末的最后十几年,南方地区在民族主义革命思想的影响下,结合华侨的力量在各地首先在民间展开现代学校的建设运动。在这一运动中建立起来的学校,范围比较广泛,体系也比较完整,对于1912年中华民国临时政府确立的教育制度有诸多的影响。1912年,临时政府教育部曾颁布《小学校令》47条,依照西方知识分类和教育级次制度要求各地设立新式小学,要求将原来在乡村地区盛行的塾师纳入正规的学校教育体系中,彻底取消府州县学、庙学、科举及地方社学。这一制度到袁世凯时期遭到复古运动的阻碍,到1919年五四运动后才再度得到重视。在南京国民政府时期(1927~1937),国家的统一进一步促进了新式教育制度的推行。1928年,国民政府颁布教育行政方针,强调教育在支持国家党治、培养“公民”意识、“技能”训练、社会经济知识传播中的作用,设立完整的教育行政机构,实行学校正规化。至此,中国教育进入了一个将“西学为用”的文化策略改造为从运用西方技能转变为运用包括西方社会、经济、政治思想在内的文化策略。与其他地区一样,福建地区在民国时期新式教育正规化潮流的影响下,传统的学校逐步改为正规的现代式学校。

闽台三村村办新学的进程,正是在社学向近现代学堂的历史转变背景下展开的。从理论上讲,这个转变的历程符合人类学者指出的传统社区面对面文化传承模式向超离社区的所谓“普遍性知识”传播模式的转变过程(Gellner,1983)。倘若我们能认为这一转变的起点是明清时期的社学,那么,我们同样应注意到,作为文化传承方式的社学所起的作用就是促使原来局限于上层社会的文化在地方社会中得到普及,而清未经由民间社团、西方传教团体及朝廷等复杂因素共同推进的近现代式学校,则主要起着将正统的政治—伦理秩序让位于普遍性知识的作用。同时,我们还应看到,相对于明清的社学而言,新式学堂具备的地方社会渗透能力显然是提高了,并且从教学内容而言,显然已经趋向于使教学疏离于政治—伦理秩序之外,使之服务于新创政权——无论是殖民政权,还是民族—国家政权——的“公民”意识。具体而言,社

学的主要教学内容是所谓的“六行”(孝、弟、谨、信、爱众、亲仁)、“六事”(洒、扫、应、对、进、退)、“六艺”(礼、乐、射、御、书、数),它们其实分别代表伦理观念、仪式程序及绅士风度的追求(叶春及,1987,354—362)。相比之下,在近现代教育改造运动的倡导者的理想模式中,学校主张的教育方针,则应主要是对于语文、数学、天文、地理、经济、社会、科技基础知识的传播,其教学的目的在于通过传播实用的普遍性知识和新的政治伦理观念来重新培养其“公民”的世界观。

然而,与明清办社学一样,近代乡村办新学的运动也存在着许多困境。首先,普遍性知识在新式学堂中的提倡和传播,经常只是起着政治改造的“幌子”的作用,其代表的变动其实超高于文化重建的目的,而更多地服务于政权稳定和社会治理的作用。在殖民统治和民族—国家建构这两种不同的场景下,新学共同地面临无法脱离于“治理”这个概念的问题。同时,因为新学是由民间、朝廷和国家等不同力量推动的,所以它不可能完全受一种力量(如政府力量)的掌握。因而,在19世纪末到20世纪最初30年的光阴里,地方新学的兴起,必然要纳入其他社会力量,这就致使兴办的新学在制度和理念等方面继续带有诸多“非官方”的特征。尤其是,许多村落社区在建设新式学校的过程中,带有的关怀并非是教育现代性建构者设计的那种新文化蓝图,而毋宁是重建地方象征的关怀。20世纪初期,新学发展过程中的这一复杂性在分别为国民政府和日本殖民政府治理的闽南和台湾乡村得到了充分的显示。

闽台三村:新学空间兴起的的地方性事实

我在闽台三村的调查,集中关注地方性制度的历史与现状。在调查过程中,我除了关注家族、仪式、地方头人等传统人类学研究的对象外,还十分关注现代性兴起的的地方性过程。其中,特别引起我注意的是村落办学的历史谱系问题。在台湾的石碇村,我在学校档案室获得日据时期明治37年的《石碇公学校》文件集一本,该文件以日文完整地记载了石碇学校教育的兴办和实行情况。在福建的溪村,我也在县档案馆查到了该村兴学的申请及批准案件卷宗一份。在同省的塘东村,1997年出版的《村志》则十分详细地描述了村中兴办学校的过程。这些档案和村史资料,为我们提供了了解闽台三村19世纪末到20世纪30年代之间的几十年时间里“新学下乡”的情况。

石碇村

石碇的地方教育事业,在日本殖民政府建立以前已经开创。据《石碇公学校》记载,清代光绪元年,地方士绅吕三恩开办“书房”,从大稻埕聘童生林树麟来石碇授课。吕三恩是当地一位热心地方公益事业的商人,其妻及子曾于他去世后继承父志,在石碇开办鸾堂,主持地方庙宇事业。《吕族篇》(吕三恩的家谱)记曰:“三恩锡洪公讳三恩,号玉壶,乃天日公三子也,生于咸丰乙卯年三月十九日未时建生,卒于光绪丙戌年九月十六日亥时别世……因乙巳年石碇街开设鸾堂,著《活世又新》,蒙指南宫柳恩师赐下联文,乃赐吕新进母亲周幼凉:‘周书礼记适今古,幼学群芳载乾坤’”(周承家1887~1908)。光绪五年(1880),来自邻近乡镇深坑的秀才黄传经来石碇任教员,收学生40余名。光绪二十一年(1895),台湾沦为日本殖民地,在政权更替中,石碇书房为日本殖民政府废止。在日本殖民政府统治初期,地方教育不受官方重视,而民间办学依然继续以非官方的渠道进行。1897年,大陆的童生杨热周来石碇,教生徒20余人;继之,1899年,大陆的童生黄春礼来石碇从教4年,教授生徒20余人,1904年,童生林诸应聘在石碇开设课程。

日本殖民政府在台湾乡村地区的殖民教育渗透,开始于明治30年(1897)。该年,殖民政府在离石碇不远的景美街设立国语(日语)传习所分教场;次年,又于新店设立一个分教局。1899年,殖民政府发布并实施《公学校令》,这两个分教场遂改为公学校。为了普及殖民教育,次年,殖民政府又在深坑等地创办公学校。起初,石碇因处于偏远山区,公学校没有创立,有意入学的生员大多到深坑就学。1905年,考虑到地方儿童就学之便,石碇区长陈金元倡议创立公学校石碇分校。《石碇公学校》对此记载如下:“当地位于深坑公学校设置之区域范围内。公学校远离当地,且实行通学教育。地方民众深感设立分校之必要,故协议创立石碇分校。协议呈上时,得石碇区长陈金元之支持与认可,赖其努力,于明治三十七年四月得政府认可而创立”(页2)。此外,档案还记载了石碇学校创立的资金支持情况。据该文件,学校创立共费金315.1元,其中174.5元来自“区内有志者寄附金”,其余140元来自“区内寄附金”(页2—3)。学校的创立,显然受到地方政府和地方公益事业的热心人的支持。明治42年,石碇分校从深坑公学校完全分离,正式成为一所小学。校长、勤务任用日本人(细井能作),学制五年,头一年度生员只有38人。从分校设立开始,学校授课的科目包括修身、国语、算术、汉文、体操(男生),唱歌、裁缝(女生)等项,采用日本现代小学学制,重视日本语言文字的教育,引进英国式的体操、唱歌、裁缝教学内容。在殖民地学校发展的过程中,日本殖民统治当局不断强化日语教育,削弱汉文教育,到30年代又于小学教育中增设日本史课程。1937年,抗日战争爆发,日本驻台殖民政府撤消汉文教育,不准学生讲台湾话,1941年,又决定对台湾实行“皇民化”,取消台湾人和日本人学校的分设制度。

从吕三恩创办的“书房”,到日本殖民政府正式创设的“公学校”,这是台湾乡村初等教育从地方性转入殖民化的过程。日本对于石碇教育展开的殖民化,也借用了教育现代性的工具,其学制、教学科目及内容,都注重推行与中国传统政治—伦理教育不同的技能教育。这种配合殖民主义现代性的技能教育,被运用于推行日本文化在台湾人当中的渗透,其中,日语文教学的不断增强,就是一个重要手段。然而,在教育殖民化的过程中,地方社会的介入却一直是一个十分值得注意的现象。在日本殖民统治期间,石碇公学校校长一直是日本人。但是,为了笼络人心,当局允许建立公学校家长委员会,这个委员会的核心组成人士为石碇当地的精英人士,尤其是石碇“书房”的创立者吕三恩的后代。吕三恩的养子吕林乌木及他的传人林清标,相继成为石碇地方政治的显要人物。吕林乌木主持石碇地方庙宇的活动,于石碇分校设立的同年(1905)创办鸾堂,通过秘密宗教的形式宣扬儒家的伦理观念。林清标继承了这个事业,长期主持石碇地方庙宇事务。这位热衷于地方公共事物的人物,在30~40年代获得了民众的广泛尊敬,这使日本殖民当局在石碇设立的庄政府不得已选用他为农会会长。林清标进而利用他在民间和农会中的威望及他的祖父对于石碇教育事业的开创性贡献,在家长委员会中赢得了支持,被选举为主任。在日据时期的后期及1945年台湾光复以后,林家一直对石碇公学校起着十分关键的影响。林清标的儿子林德胜在光复以后任石碇国民小学校长,至70年代末期才退休。现在的石碇国民小学即基于石碇公学校建立起来的。

塘东村

相比海峡对岸的石碇村,塘东村较为古老,教育自蔡氏家族之后即开始发展。据《塘东村志》(蔡菁,1997,67—76),明初塘东就有了个别富有人家开办的私塾,更有逐步以家族的房份(支)为单位兴办集体学馆者。在清末民初废止科举制度之前,蔡氏家族共拥有四所不同房份创办的“书房”,属于家族内部分支集体办学的最早形式。民国元年(1912),蔡氏家族的“家庙”

(即祠堂)被焚毁后重建落成。此时,兴办新学的运动正在发展。在家族议事活动组织者的倡导下,塘东蔡氏家族将原来分散于各房份的“书房”集中于家庙之中,合办一所“学堂”,学堂的建立虽受新学潮流的影响,学制和课程均依照明清社学的制度,注重四书五经的教学,教员都为清末秀才和宿儒。学堂的财务支持主要来自各房份和家族整体拨付的钱粮,学生的学费只占小部分。可见,民国初年兴办的学堂,承袭了明清闽南家族村落办学的传统。

塘东村的新学,兴起于1921年,深受该村华侨工商业者的引导与支持。塘东旅菲律宾华侨蔡本油等于1921年发起组织“教育促进会”,后又有族人组织菲律宾锦东同乡会,该同乡会于1925年成立学校董事会,具体负责筹办学校。学校董事会将家庙的厅堂间隔为6间校舍,创办“锦东私立小学”。蔡本油生于1863年,40岁时南渡菲律宾,1915年开始经商,后跻身富侨之列,在菲律宾筹创“菲律宾锦东同济会”,十分关注家乡建设(蔡菁,1997,114—115)。在创建“锦东私立小学”后,蔡本油于30年代,兴办“锦东女子学校”。继之,又有两个房份在华侨倡议和支持下按照新学模式创造自己的“小学校”。至1935年,塘东蔡氏家族共建立4所小学。1931年,从越南归国学习、从教的族人蔡景和,将全村各房份分散的学校合并,在家庙中开办统一的“锦东小学”,采取较为新颖的学制和课程,并积极参与抗日爱国主义的宣传运动。1941年太平洋战争爆发后,日本南侵菲律宾,塘东侨汇中断,锦东小学的维持遭到了很大阻力。但是,在这样的情况下,蔡景和邀请本村在外的中学生回家,在小学任职,在附近村落招收学生,打破家族自我封闭的状况。

尽管国民政府多次敦促地方兴办新学,但从民国成立到40年代初期,闽南村办学校主要受益于华侨而非政府。来自闽南的华侨大多侨居东南亚,这些地区较早成为西方列强的殖民地,华侨在那里较早地接触了西方新学。民国初期,国民政府在推动教育改造计划之时,十分注重华侨的西学见识和资金支持,对他们到家乡兴办学校给予诸多鼓励。但是,诸如塘东蔡氏家族华侨办学,主要的关怀是家乡的地方发展。热衷于新学事业的族中华侨,把家族能否兴办新式学校看成是家族兴旺程度的衡量标准。因此,他们也把办学当成是家族公益事业的重要组成部分,不到不得已时,不愿意将兴学之事让给政府来处理。塘东的小学,正是在1943年侨乡经济进入最困难的时候,才向晋江县政府申请学校公办的。在政府批准以后,小学改名为“晋江县金井中心国民学校”,由政府拨付经费,校长、教员由县政府教育科统一派任。此后的很长一段时间里,塘东小学的管理和教员,进入了一个以“外姓”为核心的阶段,这个阶段到80年代以后重新得到改变。在政府鼓励下,菲律宾华侨重新复兴学校董事会,逐步于80年代复兴了以塘东蔡氏家族为中心的学村。

溪村

溪村也是一个家族村落。与沿海的塘东村不同,这个家族村落虽偶有出国谋生者,但从历史和现状看,他们卷人家族公共事务的能力相对于塘东村蔡氏家族的海外移民低。因而,在新学的兴起过程中,主要的推动力除了民间“有识之士”外,更重要的是作为集体的家族和对公益事业创设“批准权”的政府。在明清时期,溪村的教育与塘东一样有私塾,但却不存在以房份为组织单位的“书房”。在只有私塾的条件下,村中的儿童能否就学,依靠家庭的资金能力而定,家境较好者可私聘教员授课,其他儿童或不能就学,或必须依赖临近村落的“书房”和村中其他家庭的塾师接受教育。在这样的条件下,文盲的广泛存在自然是一个主要问题,而更重要的是,大多数儿童的社会化是在家庭中展开的,村庙和祠堂也提供了他们接触更广泛的社会渠道,尤其是在年度的地方节庆举办之时,儿童从村落的“土台戏”、道士仪式表演、祠堂祭祖仪

式中获得对于人文关系的知识和熏陶,而不经儒学经典的学习来获得社会化。溪村的学校直到1931年才正式创立,在这个时期,临近的城区和其他村落早有学校存在,本村就学儿童大多在私塾和其他地方的学校中上学。不过,这所小学因管理不当,于1934年停办。1936年,溪村重新兴起了一次创办自己的学校的运动,此时家族的头人表现出了极大的热心。

据1928年公布的福建行政方针16条,政府“厉行民众教育、农村教育、补习教育”等,并“提倡本国固有之道德,注重严格的公民训练及教师人格的感化,以养成良好之校风”(转引刘海峰、庄明水,1996,374—378)。为了达到这些教育目的,国民政府对学校确立了许多制度性的规定。1932年,福建省教育厅公布《改良私塾规程》,规定私塾教师不准选用四书五经为教学内容,而必须开设党义、国语、算术、常识、体育等课程(这一设计与日本殖民政府在台湾的小学课程设置很相近,无非是这里的“国语”指汉文,而在日据时期的台湾则指日文),这充分显示出了政府改造传统教育制度、创立现代学校的意图。然而,由于政府财政力量低于其政治文化上的雄心,因此兴办新学、改造旧学的负担落到了地方社会身上。这一方面为贫穷的农户造成了严重的经济负担,另一方面也为传统地方社会组织(如家族)在新制度的确立过程中再度找到了激活自身的机会。溪村陈氏家族1936年的兴学运动,表现的就是中国现代教育发展的这一初期状况。

在溪村所在的安溪县档案馆存放着一份该村陈氏家族申办学校的文件。据文件,创办学校的人士是溪村一个房份中的一位读过书的人,名为陈冬月(族谱未查到该人士资料)。文件翔实地保留了该次申办学校的其他内容。卷宗中的第一件是溪村国民学校筹备委员会常务委员陈春安的呈文:“窃本校于八月间开始筹划。经蒙钧长准予设立,各项设备就绪,并敦请周金铣为校长,周海石为教员,迭经检同详历表呈报在案。为此,理合呈请。钧长准予加委以利工作进行”(安溪县档案馆,1936,68—5—153,页1)。在此呈文写就之前,溪村陈氏家族已经向政府呈请兴办学校,政府要求先有校长、教员、设备,才考虑最终批准。于是,家族学校筹备委员会常务委员代表筹委会呈上有关证明。然而,陈氏家族代表认为“查产业证据系远祖遗业,迄今历久,契据无从查寻”,而且,拟聘校长的毕业证书也因“本期会考,‘省府分配本县服务证书未蒙颁发’,故申请应当成立”(同上,页2)。显然,溪村陈氏家族试图推动创办的学校虽名为“国民学校”,但在兴办的过程中,地方社区处于主动的地位,而政府在审批过程中显得比较被动,甚至“谨慎”。那么,家族社区在筹办学校过程中如何起作用?据卷宗收录的“溪村国民学校经济委员会简章”,这个委员会设立的目的在于为学校“兴发展”,委员会委员中,保长属当然人选,而其余六人由保长聘任“地方热心教育人士组织之”,其他的组织办法依当时流行的一般原则拟订(页10—13)。经济委员会动员各房房长签字,同意以“本姓祖先祀业,公山六座充助国民学校为校产。另祀业从属的佃户只耕作,也充助国民学校。此外,为了建设校舍(教室2间、教员室2间、会议室1间、走廊1条),各房长除自己捐助以外,组织了一次全家族的募捐。卷宗也列入了募捐和开支预算的具体项目。

溪村国民学校的建立,表现了家族头人在借推动地方教育现代化来重新营造地方意识与家族凝聚力方面的努力。这一点,可以从陈春安等筹委会委员的呈文中看出。兹引如下:

窃以教育为立国之本。际兹抗建时期,小学教育尤为重要;苟非亟谋普及,党国前途必受影响。向故振兴教育,实为急需之务。安[陈春安]等生长乡僻,素感本乡文化低落;欲期文化程度得达水准,亟宜创设小学以起直追。窃乡于民国二十年原设有教美小学,后因主持不当,失却乡民信仰,至二十二年停办,迄今失学儿童约超百人以外,极宜设法兴办以速救治。乃于

八月一日召集本乡热心教育人士与各房长协议,议决应行续办并改校名为“乡立教美国民小学”。安等被举为筹备委员,当即组织筹备委员会进行一切开办事宜,迄今大致就绪。开办费经由安等乐捐六十元,经常费除收学费外由本乡公产(田园一百栳抽拔五十栳蔗铺租),逐月可达一百元,校舍决假于龟山旧校址(即前溪村小学),各项设备除前溪村小学原有设备外,不足者亦经陆续增设,已可达普通标准。此理合备文呈请,察核准予备案。谨呈安溪县县长陈(同上,页5)。

分析:教育空间作为地方象征

在教育人类学和教育社会学的领域中,研究者向来注重区分与两种“教育方式”。在大量的田野工作基础上,社会人类学者发现,在非西方部落和乡民社会的研究中,并不存在分离于其他社会活动之外的正规教育空间。在这些社会的“微型社区”中,现代人理解的“教育”是当地社会生活和地方性知识借以维持自身的工具,是儿童纳入到这种当地社会生活和地方性知识体系的过程。因此,非西方部落和乡民社会的教育,早期被人类学者以“濡化”(enculturation)这一概念来形容,这指的是文化从成年人向儿童传播的过程。所谓“濡化”意思就是使儿童获得当地文化。另外,“社会化”(socialization)的概念被运用于教育人类学的研究,在“濡化”概念的基础上,进一步意指儿童获得社会行为规范、被“结构化”的过程。随着教育社会学研究的发展,研究者不约而同地注意到,在西方式的现代社会中,“濡化”和“社会化”都发生了制度的转型。在现代社会中,作为“濡化”和“社会化”手段的教育空间——学校,分离于一般社会和传统社会的地方性知识之外,依顺民族—国家提供的普遍性知识形成鲜明(explicit)的学制规则和学究等级(pedagogic hierarchy),这些规则和等级的强化,致使儿童不断地被分离于社区共同体之外,纳入一种现代公民身份(citizenship)的体制当中。

对于不同教育类型的社会人类学与社会学分析,集中反映在“实践性把握”(practical mastery)和“正式学习过程”(formal learning)的区别之上(Stafford, 1995)。一般认为,传统社会中,社区面对面的教育,在特征上表现为在实践活动中把握传统习惯的过程;而现代超越面对面社会化的教育,则形成了分离于一般社会实践活动之外的教育准则上。法国社会理论家布迪厄(Pierre Bourdieu)的研究,充分灌输了这一类别性的区分。在以非洲人类学资料为主要分析资源的《实践理论纲要》一书(Bourdieu, 1977)中,布迪厄关注的核心问题是人对世界的“实践性理解”(practical)的生成过程。他依据非洲资料认为,学习的过程,其实就是人在社会中获得“养育”(incultation)的过程,而非被正式地“指教”(instruction)的过程。这样一种过程嵌置于一系列的实践性场合中,人们的空间利用、烹调、送礼等等活动,赋予人们具体行动的规则,使他们在实践中无意识地获得对于世界的看法(宇宙观和文化)。这种实践的过程,就是“惯习”(habitus)形成的过程,是人们在习得实践常识和神圣知识的一体化程序。然而,这样一种学习的活动并非能永远延续下去。在与帕塞隆(J. Passeron)合著的另一部著作中,布迪厄分析了两种学习形式之间的差异。他认为,人们可以通过无意识的实践过程来习得惯习,也可以通过表达清晰的制度化准则来习得惯习。尽管非正规的潜隐型社会养育与正规的教育都要达到生成惯习的目的,但两者之间有着制度上的差异(Bourdieu and Passeron, 1990)。

布迪厄经验研究的主要目的,在于迈向一种有关“社会再生产”(social reproduction)的普遍适用的理论,因而他试图以一套普遍适用的概念来解释不同类型的制度形式,使其理论失去

了对制度的历史或时间维度的考虑。其实,在其他学者那里,教育与社会再生产之间关系问题中正式和非正式制度的区分,更经常地被引用来辨别现代性生成的历史不连贯性。这一不同的叙事,可以追溯到20世纪初期西方社会学对于“社区”(community)向“社会”(society)转化过程的论述中去,其在中国社会科学中的延伸,则能在费孝通的“乡土中国”论中看到。在1948年初版的《乡土中国》一书中,费孝通认为,“文字下乡”是中国现代文化改造的首要表现。引据腾尼斯(Perdinand Tonnies)的“共同体与社会”、涂尔干(Emile Durkheim)的“有机团结与机械团结”、韦伯(Max Weber)的“礼俗社会与法理社会”之区分,费孝通认为当时中国社会正在从“熟人的社会”转向“陌生人的社会”,并认为在这一社会转变的过程中,“我们在乡土社会中所养成的生活方式处处产生了流弊”(费孝通,1981[1948],7),学习的方式本身,原来是在熟人圈子里头学习社会实践的知识,“现在”,人们却面对这种知识无法应付法理社会的“契约关系”的问题。如何应付这个问题?费孝通认为,“文字是现代化的工具”(同上,14),但又强调中国社会的基层必须发生根本的改变,文字下乡才有现代化的意义(同上,20)。尽管在另一著作中费孝通注意到科举制度早已开始促使乡土社会出现被侵蚀(social erosion)的状况(Fei,1951),但在其一般的理论思路,他主张只有到了现代“计划社会变迁”得到全面实现之时,乡土社会才可能消灭其“乡土本色”。在这样一种社会转型理论前提下提出的有关教育的看法,其遵循的做法,就是把“实践性把握”——“正式学习过程”的分类当成一个现代化的历程来分析。80年代以来,在社会人类学和社会学研究中出现的对于“教育现代性”的论述,以一种新的视野展示了这一历程与权力格局转型关系的过程(Gellner,1983)。

我在本文中分析了社会学到新式初等教育空间转化及这个转化在闽台三村的具体发生过程。我的分析对于社会人类学和社会学者主张的“教育离不开社会”的观点是一个支持,这一分析,也能说明现代化过程中初等教育空间的生成,确实是社会变迁的一个重要组成部分。从历史发展的一般轨迹来看,从社会学到乡村现代初等教育空间的转化,从19世纪末到20世纪的前20年,已经逐步地在中国广大的乡村地区中推展开来。然而,值得注意的是,试图制度化地推展这一转化的力量,显然不是以往社会学以为的社会的自然史动力,而首先是试图在地方社区中改造地方社区的文化殖民化力量和民族—国家的思想与制度力量。在广泛的中国近现代史的视野中,这表现在清末教会学校、官办学堂、殖民地“公学”向民国政府推动的初等教育发展计划的转变上。从闽台三村的地方性事实来看,这个过程也是在宏观的近现代制度演变史框架内展开的。在台湾的石碇村,正式学校是由日本殖民政府创建的、试图对台湾汉人进行文化殖民化的空间;在福建地区,农村地区的小学教育的创建,也在很大程度上受到现代国家建设的需要考虑的“启示”。这些事实说明,教育现代性对于20世纪初期的中国确实有着至为深刻的影响。

对于闽台三村初等教育发展的地方性实践的考察,还使我们认识到,从面对面的“实践性把握”向“正式学习过程”的转化,虽然是教育现代性发展的一般历史轨迹,但是这一轨迹并非是所有的一切。在这三个村落中,我们看到地方社会与试图控制地方社会的政府力量一样,表现出对现代初等教育的极大热心。在石碇,主持地方公共仪式活动的吕林家族,在日本殖民政府推动其初等教育计划之前,早已对教育有特殊兴趣,而到了日据后期,则更积极参与学校建设和维持的活动。在塘东村,地方教育从家族兴办“书房”到华侨和家族联合兴办学校,这个过程充分体现了民间社会对于现代教育的推动作用。在溪村,资料进一步说明,在推行教育的过程中,家族头人(房长)的积极性甚至比地方政府还要大,而且家族经济社会力量对于现代初等

教育的支持成为不可或缺的资源。在闽台三村中,我们还看到地方头人——如石碇的吕三恩一家、塘东的蔡本油、溪村的陈春安——在当地教育现代化的过程中扮演着十分重要的角色。时至今日,当笔者于90年代中期考察闽台三村之时,依然看到世纪初民间社会对于地方教育事业的影响:在石碇村,位于学校旁边的村庙,一年一度地为学校的学生举办一种称为“吃健康”的仪式(其实是祭祀庙里的一位尊神吕洞宾的仪式);在塘东村,由华侨组成的学校校务委员会,不仅支持学校的建设和发展,而且也组织华侨捐献资金重建祠堂;在溪村,学校建设基金与祠堂建设基金的并用,已经成为一种制度。

那么,民间社会对于现代教育的参与和结合又能说明什么?在闽台三村,现代式的学校已经与村庙、祠堂等等传统公共事业的象征结合为一体。在各地重建村庙和祠堂的状况下,一个村落如不重建这些建筑物,就会被认为是一件“集体丢面子”的事情。一样地,倘若别的村庄、别的家族有自己的新学校,而“本村”却没有,也是一件“集体丢面子”的事情。无论是旧时的,还是后期的公共建筑,一旦它们成为一个社区共同体意识的组成部分之时,其给予当地人的压力就是巨大的。地方的官员、干部或组织村庙、祠堂活动的民间头人,倘若在其职位上无法表现出对于社区公共事业的热心,无法实现“照顾集体面子”的集体愿望,就会失去地方社会的信任。反过来说,这种热心和能力,可以成为地方精英人士自我实现的手段。从这一广泛存在的事实来看,现代初等教育自19世纪末期在中国乡村确立以后,即以一种新式的文化品格的面貌为地方民间社会所接受,成为渗透至深的象征力量;而事实也说明,村落社区公益事业观念对于现代初等教育制度的吸纳,是原有的地方性知识体系对于现代普遍性知识本来设计的文化颠覆。这样一个自上而下、自下而上的双重进程,正是社会学到新学转化过程的基本线路,它也特别能够反映19世纪以来中国文化变迁进程的基本特征——“中学为体,西学为用”,或者说,“本土化的现代性”。然而,这里务必指出,现代初等教育空间建构的过程中存在的上下互动的双重进程,不能说是近现代史的特殊产物,因为明清时期社学的创立,也同样地带有双重进程的特征。

再论现代性与民间文化

我在《村落视野中的文化与权力——闽台三村五论》一书中曾提出了一个有关现代性的论点。这本论文集分五篇,从不同角度探讨了新型国家制度与传统家族社会组织之间关系、现代化过程中民间传统的地位、与现代福利制度比较视野中的地方性互助制度、民间生活观念与现代幸福观的可比性、现代权威制度建设历程中民间权威的延续等问题;而我在“自序”中曾认为,“尽管这些探讨的主题和角度不同,但这里的论述集中在民间文化,而且均涉及对现代性与权力之间关系的思考,它们始终努力通过民间文化的理解达到反思现代性的目的。”(王铭铭,1998,7)

对此,一位来自日本的人类学者在看到这段话时批评说,倘若在村落中展开的民间文化研究,同时又硬像我那样要兼顾“后现代主义者”所专门从事的“现代性的反思”,可能会使社会人类学研究失去“其自身的特色”。这个学友的意思是说,社会人类学“自身的特色”,是对于传统的、民间的、地方性的知识体系的研究,而“现代性的反思”则是要否认这种研究对于理解当代世界的意义,接受“现代性”这个概念,就等于会使社会人类学者自身纳入一个超脱于经验世界之外的虚拟空间。另一位国内的同事则批评说,接受“现代性”这个概念,表面上看起来没有问

题,但实际上“现代性”的观念起源于西方的线性历史观点(the linear model of history),它主张过去、现在、未来这三个概念可以被组合成一个有目的性的历史序列,而中国的民间文化史却表现出线性的历史观念所不能解释的持续性;因而,用“现代性”来联想中国民间文化,可能会重犯线性历史观的错误。

这两位学者的两种批评,为现代性研究者指出了确实值得注意的问题。正如其所指出的,“现代性”概念确实已经致使许多学者忘却了所谓“现代史”所可能隐含的主观武断性及所可能删除的地方性历史细节。然而,我必须指出,反思现代史的这种主观武断性,其实本来就被现代性反思者认同为自身学术的使命,这同样也构成我那本论文集的总体目标之一。因此,在同一篇文章中,我才说了如下一段话:

无论如何看待现代性,学者们获得的新共识是:现代性是一种与“过去”形成反差的制度以及人们对这种制度的“合理性”的认可。作为制度和常识,现代性与西方殖民主义以来的全球化有关,但是与不同形式的民族—国家(nation—state)及其意识形态构成“合谋”的关系,使之成为一种文化霸权(hegemony),渗透于意识形态和现代人的观念和日常生活之中,并在其中发挥支配性的作用。现代性在社会人文学科所造成的后果,是促使学者们用一种过去—现在、传统—现代、落后—进步、非理性—理性的二元对立单线史观描写人的经验,给予他们借口以人类心性论和西方模式“解读”不同社会的文化及其变迁。现代性的后果因而不只是社会转型,而且还是对我们的社会生活有深刻影响的认识贫困和社会描写单向化。从这个意义上讲,所谓“后现代主义”的反思,也就是对社会转型及现代认识论的反思。(同上,8—9)

为了达到对现代社会转型和现代历史认识论的这种反思,历史学者已经从自身“宏大叙事”(grand narrative)的反思(Duara, 1995)及从指导现代文化变迁的思想的反思(汪晖,1997)出发,试图提出一种同样“宏大”的替代性叙事,而我则一直试图通过“小地方”历史细节的社会人类学分析来指出两个基本的事实:其一,由于现代性在19世纪以来已经被专注于民族—国家建设的民族主义者吸收并经由新确立的权威体系传播于整个社会当中,因此,即使在偏远的“边陲地区”,我们也能看到它的影子与力量;其二,现代性的广泛存在与深入影响,并不能导致传统的民间文化形式的式微,相反,在所谓“现代化”的过程中,民间文化展示出强有力的持续力并对现代性的文化—认识论支配构成严重的挑战。在本文中,我通过考察闽台三村现代教育空间的确立,进一步论证了现代性在20世纪乡土社会的广泛影响及民间文化与这种“不连贯的历史”所形成的互动关系。

对我而言,这里观察的两个事实进而意味着,倘若对当代社会进行经验研究,而不能注意到现代性的广泛存在,那么,所谓的“经验”就是虚假的;而与此同时,倘若经验的社会科学研究者未能意识到被观察的现代性有着它的历史局限性,那么,其对于社会的有限观察,很可能就会被有意或无意地纳入到现代性建构的计划中去,从而失去其学术思考的自主性(王铭铭,1998,331—366)。我认为,为了使我们的研究能更真实地呈现我们生活的时代的问题,研究者既必须对上述两个相互交织的基本事实加以澄清,又有必要充分意识到它们的相互交织所构成的历史,恰恰是现代史的建构者们经常遗忘的篇章。为此,我在《村落视野中的文化与权力——闽台三村五论》一书中,提供了三个村落的具体研究来言说自己在这一方面的看法:“无论地方社区之间存在任何种差异,无论不同政体之间存在何种可能的变异,近代以来在不同地点中生活的人们共同体验着权力新格局的冲击,使‘当世’的现实与‘过去’的历史之间的强烈互

动关系成为普遍现象,使社会人类学的社区调查首先应该考虑这种渗透至深的互动关系”(同上,1—2)。

参考文献:

- 台湾石碇公学校, 1905,《学校沿革志》,手写本。
- 陈氏, 1936,《呈请设立乡立学校档》,福建:安溪档案馆,68~5~153卷。
- 陈献章, [1990],《程乡县社学记》,《白沙子全集》卷1,引自高时良主编《明代教育论著选》,人民教育出版社。
- 叶春及, 1985,《惠安政书》,福建人民出版社。
- 周承家, 1887~1908,《吕族篇》,台湾:石碇乡吕氏家族手写本。
- 蔡菁主编, 1997,《塘东村志》,泉州华侨大学印刷厂印行。
- 王铭铭, 1997,《村落视野中的文化与权力——闽台三村五论》,北京三联书店。
- 李华兴主编, 1997,《民国教育史》,上海教育出版社。
- 刘海峰、庄明水主编, 1996,《福建教育史》,福建教育出版社。
- 庄明水等, 1994,《台湾教育简史》,福建教育出版社。
- 罗冬阳, 1998,《明太祖礼法之治研究》,高等教育出版社。
- 汪晖, 1997,《汪晖自选集》,广西师范大学出版社。
- 吴宣德, 1996,《江右王学与明中后期江西教育发展》,江西教育出版社。
- 费孝通, 1981,《乡土中国》,北京三联书店。
- 顾卫民, 1996,《基督教与中国近代社会》,上海人民出版社。
- 杨念群, 1999,“民国初年北京的生与死控制与空间转换”,《人类学著译未定稿》,(2)。
- Bourdieu, Pierre, 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- , and Passeron, Jean-Claude, 1990, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publications.
- Duara, Pamenjit, 1995, *Rescuing History from the Nation: Questioning Narratives of Modern China*, Chicago: Chicago University Press.
- Fei Xiaotong, 1951, *China's Gentry*, Chicago: Chicago University Press.
- Giroux, Henry, 1983, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, London: Heinemann Educational Books.
- Geertz Clifford 1983, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books.
- Gellner, Ernest, 1983, *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell.
- Giddens, Anthony, 1990, *Modernity and Self-Identity*, Cambridge: Polity.
- Rawski, Evelyn, 1979, *Education and Popular Literacy in Ch'ing China*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Toren, Christina, 1990, *Making Sense of Hierarchy: Cognition and Social Process in Fiji*, London: The Athlone Press.
- Stafford, Charles, 1995, *The Roads of Chinese Childhood: Learning and Identification in Angang*, Cambridge: Cambridge University Press.

作者系北京大学社会学人类学研究所教授,博士
责任编辑:郭于华