

清末民初历史教科书中的“文明”叙事

马克锋 王子聪

【摘要】20世纪初,源自西方的“文明”叙事与“进化”思潮对中国思想界产生了革命性影响,清末民初中小学历史教科书亦受到“文明史”编纂方法的深刻影响。“文明”叙事蕴含的推动思想变革和为西方列强殖民侵略辩护的矛盾面相,同样延续至历史教科书之中。一方面,历史教科书被“文明等级论”和“生存斗争”渗入,客观上有为西方列强殖民扩张背书的可能;另一方面,在中国知识分子追求民族独立和文明自觉的主观努力下,历史教科书不仅限制了“生存斗争”的作用范围,还强调了中华文明精神传统的连续性与“复数文明”的世界图景。具有中国特色的“文明”叙事,也正是由此开始成为中国历史教科书的有机组成部分。

【关键词】文明;进化;世界秩序;中华文明;历史教科书

【作者简介】马克锋,中国人民大学历史学院教授;王子聪,中国人民大学历史学院博士研究生(北京 100872)。

【原文出处】《史学理论研究》(京),2024.4.80~92

历史教科书是讨论20世纪初中国精英阶层和普通民众共同接受的“文明”叙事的重要材料。目前,已有不少学者探讨了清末民初中小学历史教科书中的“文明”叙事,对历史教科书中“文明”元素在思想文化史层面的意义加以阐发,发掘了“史界革命”中历史教科书与社会进化论传播、民族国家建构、历史编纂转型等议题的复杂关系。^①但是,前贤多将历史教科书中的“文明”元素当作一个均质的整体进行认知,并未对其中的张力和矛盾进行讨论。实际上,“文明”叙事的内部多元甚至矛盾的面相早已引起学界关注。学界早期的研究主要讨论甲午战争后“文明”叙事在带动思想和总体转型方面发挥的积极作用。^②2010年前后,相关研究开始揭露“文明”叙事尤其是“文明等级论”的殖民主义色彩。^③由于“文明”叙事具有促进中国思想界现代转型和为西方列强殖民扩张背书的双重面孔,^④那么,这种双重面孔是如何体现在历史教科书中的?历史教科书的编者又如何因

应,使得教科书服务于建构本土民族认同和文明自觉的议程?本文主要基于清末民初中小学历史教科书,^⑤尝试解决上述问题。

一、“文明”叙事进入历史教科书的制度背景

随着1902年壬寅学制的颁布,新式学堂教育开始在近代中国快速发展。与传统教育不同,新式教育从建立之初便以普及国民教育为目标。与学者的著作或报刊杂志的文章不同,教科书内容是国家认可的“标准”知识,具有建构国民常识的关键作用。因此,教科书的编纂无法离开国家教育政策的指导和规范。国家的教育宗旨、课程标准、教科书审查等政策,成为“文明”叙事进入历史教科书时不可忽略的制度背景。

在新式教育诞生之初,清政府颁布的教育宗旨带有浓厚的王朝国家意味。例如,1902年颁布的京师大学堂章程开篇即强调对清朝的“忠爱”：“京师大学堂之设,所以激发忠爱,开通智慧,振兴实业……欧、美、日本所以立国,国各不同,中国政

教风俗亦自有所以立国之本……有明倡异说、干犯国宪及与名教纲常显相违背者,查有实据,轻则斥退,重则究办。”^⑥京师大学堂章程要求忠于清朝的内容,被随后的《钦定中学堂章程》等新式教育章程沿用。^⑦1904年颁布的癸卯学制进一步贯彻了忠君爱国的要求。“设初等小学堂,令凡国民七岁以上者入焉,以启人生应有之知识,立其明伦理、爱国家之根基。”^⑧由于历史学是新式教育的重要科目,清政府对其课程标准作了详细规定。譬如,1904年高等小学的中国史课程要义为:“在陈述黄帝尧舜以来历朝治乱兴衰大略,俾知古今世界之变迁,邻国日多,新器日广;尤宜多讲本朝仁政,俾知历圣德泽之深厚,以养成国民自强之志气,忠爱之性情。”^⑨中学阶段的中国史则优先讨论“历代帝王之大事”“本朝列圣之善政德泽”“古今忠良贤哲之事迹”,在涵养“忠爱之性情”基础上涉及“学术、技艺之隆替,武备之弛张,政治之沿革,农、工、商之进境,风俗之变迁等事”。^⑩至于亚洲各国史课程应当“说近世事者十之九,说古事者十之一,并示以今日西方东侵东方诸国之危局”。^⑪欧洲、美洲史课程与亚洲各国史类似。虽然课程标准和“文明史”尚有距离,但“文明史”的元素已出现在历史学科教学目标之中。

与相对保守的教育政策相比,教科书编撰呈现明显的趋新风尚。清末的教科书多由新式知识分子编写。这些知识分子不仅受新式知识结构和价值理念的影响,而且安身于新式出版机构,疏离于清朝的官僚体系,有极大的热情将“文明”带入教科书的内容之中。固然,清政府在此阶段建立了教科书审查制度,且尝试由学部负责教科书编撰,^⑫但此时教科书编撰刚刚起步,面临困难较多,只有民间各大出版机构有实力进行教科书编撰。部编教科书质量不佳,难以与商务印书馆、文明书局等出版机构教科书进行竞争。^⑬这为“文明”叙事进入教科书提供了有利环境。

民国建立后,教育政策发生较大转变。南京临时政府教育总长蔡元培曾在德国莱比锡大学留学,并于1909年夏季学期学习“德国现代文明史”课程,对“文明史”有较深了解。^⑭在蔡元培的建议下,“注重道德教育,以实利教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德”成为临时政府颁布的法定教育宗旨。^⑮历史学科的课程标准也随之变动。小学历史学科的课程标准为:“本国历史宜略授黄帝开国之功绩,历代伟人之言行,亚东文化之渊源,民国之建设,与近百年中外之关系。”^⑯中学历史学科的课程标准则为:“历史要旨在使知历史上重要事迹,明于民族之进化、社会之变迁、邦国之盛衰,尤宜注意于政体之沿革,与民国建立之本。”^⑰与清末的课程标准相比,民国的课程标准明确要求学生接受文明、文化的理念,尤其注重建立学生对共和国的认同。

教科书编审制度亦迎来转型。南京临时政府对教科书编审采取相对宽松的政策。“初等小学校高等小学校中学校师范学校教科用图书,任人自行编辑,惟须呈请教育部审定。”^⑱这表明南京临时政府放弃了由国家主导编纂教科书的政策,教科书编纂由民间出版机构主导,教育部仅做宽松的审查。“教育部以今日出版教科书之寥寥,又处于最高行政地位。对于商家之呈请,苟无大谬,无不与审定之事。”^⑲得益于宽松的审查氛围,教科书数量在1912年呈爆炸式增长。^⑳虽然自1914年开始,政府曾短暂收紧对教科书的审查,但随着袁世凯的去世,教科书审查再次回到民初的宽松局面。这意味着民初的知识分子有更大可能广泛援引知识精英间盛行的“文明”叙事进行教科书编写。

由此可知,清末民初的“文明”叙事在进入教科书的过程中享受较为便利的制度环境,不仅国家教育宗旨、课程标准中的“文明”元素日益增多,众多接受“文明”“进化”等“公理”的知识分子在编写教科书时亦较少受到掣肘。知识精英的最新思

想成果得以源源不断地输入历史教科书之中,迅速成为国民历史常识的组成部分。知识精英和接受新式教育的学生得以共享类似的“文明”叙事,而知识精英“文明”叙事中的双重面孔,同样体现在历史教科书的内容之中。

二、“文明等级论”与“生存斗争”的渗入

在近代,“文明”作为“civilization”的译语,通常被用来“描述有组织性的社会生活状态”,强调的是“世俗的、进步的人类自我发展”,代表了“整个现代化的社会过程”。^①但是,“文明”亦非纯粹的学术概念,其学理背后蕴含着以西方为中心的殖民者对非西方地区的殖民凝视。在“文明”与“进化”相结合的语境中,世界上不同种族或民族按照文明程度进行等级排序,即“文明等级论”。西方自身文明处于文明等级的顶端,而非西方地区则分列文明等级的“半开化”“野蛮”的低等序列。世界各地空间上的差异被纳入以进化论为基础的文明等级的时间轴之中。在该时间轴上,西方与非西方之间是封闭的,非西方不可能走向真正的具有发展和进化的历史,永远处于停滞或无历史的阶段。停滞的东方,是西方用于建构自我认知的“他者”。^②

20世纪初,中国知识分子以日本历史学界的“文明史”为参照掀起“史界革命”,“文明”叙事开始向中国史学界扩散。例如,清末《大陆》杂志连载翻译的高山林次郎之《世界文明史提纲》一文就认为:“文明史则以人类社会为对象者也。苟关系人类社会之进化者,莫非文明进步时代所不可阙之要素。是故彼此之间,不无轻重之别。如宗教,如文学,如哲学美术,如政治经济,皆所以经纬文明之要点也。”^③“文明”和历史叙事结合而成的“文明史”,意味着历史叙述的范围超出政治、军事之外,涉及文化学术、科技、宗教等社会其他领域;在分别讨论各个领域的基础上,讨论整个种族或民族的文明和进化程度。“文明史”进入中国史学界,

不仅意味着新的历史编纂方式在近代中国的出现,而且意味着新的时间意识在近代中国思想界的展开。中国知识分子拥抱“文明”的时间意识及其蕴含的时间序列,构成了中西历史观念从分立走向融合的关键环节。^④关于“文明”叙事对近代中国思想界和历史编纂具有的革命性进步作用,前贤已有颇为充分的论述,本文不再赘述。当“普世”的“文明”改造近代中国本土历史观念的同时,中国知识分子对历史和时间的认知难免承袭“文明等级论”的论述。^⑤受此影响,历史教科书亦承袭部分“文明等级论”的殖民偏见。

在清末民初历史教科书中,欧洲的历史是不断进化发展的历史。虽然清末的教育政策相对保守,但西洋史教科书依然具有较多“文明”和“文明史”色彩的内容。例如,傅岳棻编写的《西洋历史教科书》从第三卷“中古史”开始谈西欧文明的进化。此时的西欧,都市、文化、宪政等文明因素在黑暗的中世纪萌芽,文明则在“古学复兴”和“新航路新地发见”后开始突飞猛进。“十三世纪后,古学复兴,人智大启,遂以蜕旧时之蛮野,而日跻于光明。美洲发见时,为新旧文化代嬗之会,又为新旧世界递开之会,故中古史于是终焉。”^⑥从第四卷“近古史”开始,法兰西、英吉利、俄罗斯、普鲁士各国相继进行革命或改革,社会文明进步一日千里,欧洲各国最终在19世纪成为主导世界的力量。“十九世纪之后半期,欧洲各国,内部竞争,达于极点……采用文明利器,编制国民常备军。俟国力充积,直趋而东。非洲[洲]之割,大洋洲诸岛之分,中央亚细亚及南北两部之鲸吞蚕食,皆其势所必至已。”^⑦西方国家对内改革制度、对外殖民扩张的“文明史”叙事完整地出现在该书中,有利于学生更直观地建构“文明”西方的形象。

在描述20世纪初的局势时,历史教科书突出欧洲各国处于“文明”顶端的形象。《最新中等西洋历史教科书》在书末“世界文明之进步”一课中总

结道:西方之所以文明进步是因为发现进化论、能量守恒定律、物质守恒定律三大定律。在三大定律发现和国家间激烈竞争的基础上,西方国家陆续开始利用蒸汽动力和电能,汽车、汽船、铁路、电话等新发明极大地改变了世界。同时,博爱主义、慈善事业、教育变革、万国博览会等精神文明元素也与物质文明齐头并进。^②商务印书馆出版的《西洋历史教科书》写道:“今六大洲饶富之区,其面积得全地球五分之一,人口约四分之一,物产三分之一。吁!可畏哉!可畏哉!”^③在未来的人类历史中,欧洲“文明”诸国仍将统治世界。“新王佐治五世,英迈宽厚,颇能绍述先政……将来世界第一大强国之名誉,犹得永久保持,可断言也。”^④这实际上直接承认了英国在全球的统治地位。尽管20世纪初的欧洲各国已逐渐形成两大对峙的军事集团,战争的阴云笼罩欧罗巴大陆,但中国历史教科书依然将“文明”的欧洲作为取代“上古三代”的终极价值目标。

与此同时,历史教科书中的中国形象,和不断发展进步、趋向文明的欧洲各国呈现鲜明对比。这一时期的历史教科书,以夏曾佑、刘师培所编最为知名。夏曾佑编的《最新中学教科书中国历史》于1904-1906年由商务印书馆出版,先后出版三册,叙述时段上起神话时代,下至隋文帝统一中国。该书以中国文化为主线,包括“伦理”“政治”“国力”“种族”等元素,^⑤是较为典型的“文明史”编纂方法。虽然该书未能完成整个中国史的叙述,但也描述了中国历史的大致轮廓,如按照文化的发展程度,将中国历史分为“上古之世”“中古之世”“近古之世”。其中,“上古”为中国文化形成的时期,“中古”为中国文化走向鼎盛的时期,“近古”则呈现衰颓的景象。^⑥夏氏思想中的20世纪初中国文明,显然经历了文明进化的高峰,步入了衰颓停滞的轨道。刘师培的《中国历史教科书》由上海国学保存会于1905年出版,叙述时段自上古至西

周。在中国文明发展程度问题的论述上,刘氏和夏氏颇为相近。刘氏声称“西国史书多区分时代,而所作文明史复多分析事类……今所编各课咸以时代区先后,即偶涉制度文物于分类之中,亦隐寓分时之意。”^⑦此外,刘氏着力讨论“历代政体”“种族分合”“制度改革”“社会进化”“学术进退”等内容,^⑧呈现鲜明的“文明史”自觉。他认为,中国文明的发展历程并非始终向前。“天子”称号从“皇”变为“帝”,而后变为“王”,这意味着天子权力的不断增加。^⑨在王权相对强大的西周时期,各种不平等现象愈发严重。“周代之制,为人臣者,义务轻而权利重;为人民者,权利轻而义务重。此虽事理所必然,亦周代失平之制度也。”^⑩至于等级森严而民权受阻的制度,必定要走向废除。该书虽然仅仅讨论到西周时期,但可以看出刘氏已注意到早期中国文明也存在不可忽视的负面因素。

进入民国后,不少历史教科书同样认为中国历史带有停滞的色彩,中华文明缺乏走向更高阶段的动力。譬如,潘武编的历史教科书认为秦汉两代的社会呈现贫富悬殊、工业不振兴、农业不发达的状况,一言以蔽之为:“社会上生活之程度,遂阅数百年,毫无进化。”^⑪停滞的原因在于:“此君主专制政体,贻祸于国家者至巨,而治乱循环之故,亦可以思矣。”^⑫潘武认为,因君主专制制度,中国长期处于政治上的治乱循环与社会生活的停滞之中,中国缺乏“文明”发展的动力。赵玉森编的历史教科书亦秉持类似的观点:“问世间所有政体之区别,共分几种?答一为君主专制政体,二为君主立宪政体,三为民主共和政体……吾国从前行何种政体?答君主专制。今为汝曹述专制极端之痛史。”赵玉森建构起三段的线性政治制度史叙事,中国因实行君主专制制度而在“文明”序列的底端,中国历史为“专制极端之痛史”。^⑬

相较于中国“文明”进化的停滞,中亚、西亚、非洲、大洋洲等地区在历史教科书中出现“文明

史”写法缺失的现象。亚洲各国只有政治、军事方面的历史,叙述中充斥着互相攻灭、互相取代,除具有世界影响力的佛教、伊斯兰教等宗教外,各国和各地区内部的文化、学术、经济等文明史元素皆被忽略。例如,在《共和国教科书东亚各国史》的叙述中,蒙古西征前后,对塞尔柱、花剌子模、西辽、蒙古、帖木儿等中亚强国只有政治与战争的记录,没有其他叙述。^⑩洲之外的非洲、拉丁美洲、大洋洲等地区的历史,则几乎未被提及。只有作为被西方列强的殖民对象时,“野蛮”地区才得以侧身文明历史。“非洲本黑暗大陆,至十九世纪后半期立温斯登及司坦利冒险而旅行南非之内地,由是乃一变而为列国分夺之目的。”^⑪上述地区的“文明史”写法之所以缺失,或许部分是因为历史教科书编者缺乏相关知识和材料的积累,但更重要的原因恐怕还是“文明”和“文明史”本身的限定。“不知世界一切之国民,于历史上无甚关系者,亦正不少。故无关于文明进步者,万国史中,皆所不载。”^⑫可能在编者看来,这些对象本就在文明世界之外,无须过多讨论。

历史教科书虽不像地理教科书那样,将世界各国和地区嵌套进数个层次分明的文明等级之中,^⑬但在采用“文明等级论”视角认识全球历史的问题上,二者的观点如出一辙。20世纪初的历史教科书将“文明”叙事和“文明史”编纂方法内化于自身叙事结构的同时,又不自觉地将自身历史嵌套进“欧洲中心主义”的偏见中。西方以不断进化发展的“文明”形象出现,中国则是停滞的、循环的、进化缓慢的,非洲、拉丁美洲、大洋洲甚至不具备拥有“文明”的资格。西方对世界的统治俨然具有天然的合法性。

与“文明等级论”类似,生存斗争观念在清末民初亦因和“文明”“进化”观念密切相关而风行一时。在传统“天理”世界观统摄下,儒家礼仪与伦理是自然法则的一部分。尚德去力、重义轻利等

取向是传统“天理”价值观念的延伸。当中华文明遭遇西方文明的强势冲击时,随着“文明”“进化”公理而来的,是饱含“生存斗争”残酷气氛的新价值取向。近代中国的生存斗争学说可溯源至英国的赫伯特·斯宾塞(Herbert Spencer)。他参考让-巴蒂斯特·拉马克(Jean-Baptiste Lamarck)的进化思想,将“优胜劣汰”“适者生存”视为人类社会进化至完美境界的必要动力。^⑭中国思想界对斯宾塞主张残酷生存斗争学说的反应是复杂的。知识分子创造性地运用生存斗争学说对传统价值体系进行挑战,并演绎出变法、革命、“反满”等路径,为近代中国历史的演进作出一定贡献。^⑮需要注意的是,知识界虽然开始认同“生存斗争”的“普世”作用,但并未对其背后的强权主义倾向进行彻底批判。在20世纪初的中国,由于列强争相租借港湾,划分势力范围,中国面临着严重的生存危机。在外部压力的影响下,彼时中国知识分子理解“文明”叙事难免带有弱肉强食的社会达尔文主义倾向。^⑯种族、国族之间的竞争是走向“文明”的动力,“文明史”的演进与“生存斗争”密切相关。中华文明若想实现存续和复兴,就不得不回应“生存斗争”的挑战。

生存斗争学说对历史教科书产生深刻影响。“物竞天择”成为历史教科书“文明史”叙事的核心元素之一。在1904年文明书局出版的陈懋治编《高等小学中国历史教科书》中,“生存斗争”是贯穿整个历史叙事的主题之一。该书“总论”分为“地势”“人种”“历朝兴亡之概略”三个部分。其中,“地势”部分虽然以介绍东亚地理状况为主,但在最后话锋一转,“现世为海权争长之期,故世界列国衡其文明之程度恒以海岸线为比较。我国之海岸线……或竟被占领,或託言租借,或开为万国之公地,十有八九入欧西各国势力范围之中。”^⑰在海岸线成为“文明”标准的语境中,中国地理空间内部弥漫起生存危机的急迫气氛。该书认为,中

国人正面临着激烈的“生存斗争”挑战。中国人种之下的汉种、土耳其种、通古斯种、蒙古种、西藏种、苗种之间的“生存斗争”构成中国历史的主线。^④在各个时段的历史叙事中,该书亦着力凸显同外族竞争之重要。例如,该书在描写秦始皇时,高度称赞他一统天下、北击匈奴等为中国人拓宽生存空间的功绩,甚至为其去世感到惋惜:“帝之创业也,计划过大,百事未固其基,而身先死矣。”^⑤这一历史叙事显示中国走向文明之路,便是一个充满杀伐之气的“生存斗争”之路。

生存斗争观念带来的杀伐之气并不限于小学课本。《中华中学历史教科书本国之部》认为:“社会进化之状况,如风俗礼教文化学术,及政体之沿革,民族之盛衰,民权之消长,尤为民国历史上所宜注意。”^⑥该书是较为典型的“文明史”作品,虽以“文明”“进化”为写作追求,但同样充满着杀伐之气,如认为中国历史是汉族、苗族、土耳其族、通古斯族、蒙古族等民族争斗生存空间的历史,而且叙述中不乏“殖民地”等话语的运用。^⑦该书还写道,激烈的生存竞争是“公理”的组成部分。“自夏以来,种族之战争甚烈。盖必有竞争,而后天演界之公理始见。优者胜,劣者败,纷纷诸族终归同化。此亦种族进化上必经之阶级也。”^⑧民族最终能够走向“文明”的进化终点,激烈的竞争及同化必不可少。“汉族终以政治革命之功,得与诸族提携,同享共和之幸福。言东亚文化者,必推此族焉。”^⑨换言之,持续上千年的民族竞争的最终结局是“诸族终归同化”,而汉族将成为东亚文化的“领导者”。汉族之所以能够胜出,是因为汉族人进行辛亥革命,推翻君主专制制度,推动中国政治“文明”的进步。

随着生存斗争观念的引入,西方列强在东亚进行的殖民扩张被当作传播“文明”的行为。“欧罗巴人辛苦耐劳,远涉重洋,不惮艰险,以寻得殖民地为名誉。是时航海而东者日益多,而东洋之天

地别开一世界矣。”^⑩在历史教科书中,明代中叶以来,不断开拓海外殖民地的西方列强被看作推动东亚文明历史进化的关键力量,而抵抗殖民者侵入的行动却被视为错误的选择。“时德川幕府悉外情,与欧洲[洲]诸国结条约,许通商,而处士以为媚外,国论沸腾,屡与外国构衅。迨明治维新以后,臣民咸师西法,而其国势亦日有进步。”^⑪只有“咸师西法”才能实现国家的富强。至于西方国家强加于东亚国家的领事裁判权,也被认为是源自东亚国家法律体系的“落后”。“日人欲收回国权……日政府遂决意改正,准酌西律,参以国制。光绪七年(西历纪元后一千八百八十一年),新律成,乃渐收其治外法权。”^⑫只有把本国律法改造为“文明”的法律,才能维护国家主权。基于生存斗争观念,清末民初的历史教科书不仅没有彻底否定西方列强殖民扩张的强权行为,还认为中华文明的复兴必须面对世界范围内残酷的殖民竞争。

坦率地讲,这些历史教科书的编者在主观上已开始强调中华文明的主体性自觉。例如,丁保书认为,“顾近岁以来,各学堂多借东邦编述之本,若支那通史,若东洋史要,以充本国历史科之数。夫以彼人之口吻,述吾国之历史,于彼我之间,抑扬不免失当。”^⑬不过,此时的“文明”和“文明史”叙事以“公理”社会进化论为理论基础,加之彼时西方的文明体系缺乏像苏俄这样的挑战者,因此刚刚进入“转型时代”的中国知识分子很难对其进行全面批判。历史教科书承袭西方“文明”和“文明史”叙事中的“文明等级论”及生存斗争学说,客观上为帝国主义在东亚的扩张提供了论据,“文明”叙事之中的矛盾和张力也因此未能得到妥善的弥合。

当然,中国知识分子并非就此放弃理论的演绎。中华民族和中华文明主体性自觉,刺激中国知识分子对“文明”叙事进行改造和重塑,以克服“文明”叙事背后为西方殖民主义背书的可能。历史教科书中的“文明”叙事,亦被中国本土语境所

重塑,成为国民建构民族认同和文明自觉的思想武器。

三、精神传统、外部竞争与“复数文明”的提出

20世纪初,中国知识分子将文明进化的观点引入历史编纂,反映了他们推动中国融入“普遍历史”,以及将中西纳入相同时间序列的努力。但是,这一追求“普遍性”努力并未使中国知识分子忽略中国自身的“特殊性”,其民族意识及本土关怀依然是其核心关切之一。中国因“文明”诸国入侵而面临着严重的生存危机,让当时引入西方“文明”叙事的知识分子颇感困惑。“文明”叙事之中的矛盾和张力已被众多知识分子关注。“以为世界之号称文明者,必能保持世界之平和,乃今而知不然也!”^③“文明”国家在中国行使强权进行野蛮扩张的行径,刺激着中国知识分子思考伴随帝国扩张而来的“文明”意涵,讨论具有中华文明自觉的“文明史”书写。在此背景下,发掘中国源远流长的精神文明传统,凸显中华文明自身的连续性,成为众多历史教科书超越“文明等级论”的策略之一。

欧洲知识分子在进行“文明史”编纂时,时常表达传统欧洲与近代欧洲社会的巨大差异,赞叹近代以来欧洲取得的“文明”成果,凸显传统与近代之间存在“断裂”的观点。“现在让我们去到现代欧洲的心脏部位……17和18世纪的欧洲。我要问,你们能认出刚看到的那个12世纪的社会吗?多么奇妙的差别啊……在这两个时代之间,虽然各自都具备所有的社会因素,社会已完全改观了。”^④在对日本和中国的文明史产生重大影响的法国史学家基佐的叙述中,12世纪的欧洲和17世纪后的欧洲几乎是两个完全不同的社会。这种不同即是“文明”战胜“野蛮”和“蒙昧”的进化成果。

中国知识分子在接纳“文明史”视角的同时,更致力于建构传统中国与近代中国之间的连续性图景。梁启超认为:“四千余年之历史未尝一中断者谁乎?我中华也。我中华有四百兆人公用之语

言、文字,世界莫能及。我中华有三十世纪前传来之古书,世界莫能及。”^⑤梁启超以学术思想为线索,建构起中华四千年连续文明史的图景。历史教科书的叙事与梁启超类似。汪荣宝编纂的历史教科书认为:“中国之建邦远在五千年以前,有世界最长之历史。又其文化为古来东洋诸国之冠。”^⑥潘武编写的历史教科书从历史的定义出发进行论证:“历史者,人群进化之轨迹也。文明之种族有历史,野蛮之种族无历史。我中华之有历史,殆四千余年于兹矣。”^⑦中华文明的连续性主要体现为以伦理、学术为代表的精神成果。“历代典章文物,均为吾国文化所关,而文化盛衰,为吾国精神之所系。以中华人讲中华史,舍此不求,未免忘本。此书于制度、学术,特加注重,处处探本立论。庶使学者读之,可以见吾国精神之所在。”^⑧延续中华文明的精神传统而不是与之断裂,是清末民初历史教科书传达的核心意涵之一,亦是具有中国特色的“文明”和“文明史”的重要元素。

正因如此,历史教科书在描述中国历史时十分重视对传统学术、伦理等元素的介绍。在小学阶段,由于学生的抽象思维能力相对有限,不宜教授过多思想和学理层面的内容,故此阶段的学术讨论多以人物为中心。作为传统学术“中坚人物”的孔子获得极高评价,如丁保书编写的《蒙学中国历史教科书》认为:“孔子为儒家之祖,主教育(为师以教养人才),务进化(风化渐进于善)……孔孟之道,世称之为儒学,为中国政教之根本。”^⑨中学历史教科书则多从学理角度阐释中国学术、伦理的发达对中华文明的重要意义。“读上古之史则见至高深之理想(如大易然),至完密之政治(如周礼然),至纯粹之伦理(如孔教然)。燦然大备,较之埃及、迦勒底、印度、希腊无有愧色。”^⑩中国人自上古时代就具备高度发达的精神世界,这暗示中国早在公元前便已进入文明进化的序列之中,绝非其他地区可比。至于整个春秋战国时代的学术进

步,有的历史教科书从文明进化的视角给予了高度评价。“鬼神术数之学,传自炎黄,实为上古时神话之一种……至春秋之际,人事进化,鬼神之说渐为明哲所破除……于是迷信日蠲,学术大进,百家腾跃。”^⑥突出中国传统伦理学术的发达,论证中华文明进化程度之高的观点贯穿整个中国史的编纂之中。

历史教科书凸显中华文明精神传统的连续性,可谓对既有“文明”叙事的创造性转化。20世纪初,“文明”的内涵大致可分为物质与精神两个层面。基佐认为,“文明主要包括两点:社会状态的进展,以及精神状态的进展……总而言之,是社会和人类的完善。”^⑦福泽谕吉亦认为,如果从广义上讲,文明的涵义“不仅在于追求衣食住的享受,而且要砺智修德,把人类提高到高尚的境界”。^⑧单纯从学理而言,一个国家和民族的物质生活与精神世界达到高度发达,方可承认其进入“文明”的进化序列。只是在20世纪初的语境中,物质文明往往是更被强调的面相。中国知识分子则反其道而行,强调“文明”的精神元素。中国身处“半开化”的窘境,被不平等的条约体系所束缚。若想实现中国国际地位的提升,必须从学理上说明中国其实是一个“文明”国家。坚船利炮既非中国所长,那么强调中华民族精神世界的发达便成为不可忽视的路径。中国知识分子对精神成果的强调,又与他们将“思想”领域作为一切变革先决条件的传统思维模式呼应。^⑨在“文明史”的叙述中,突出精神领域的成就,强调延续传统伦理、学术的编纂逻辑,既能回应外部挑战以“播扬国威”,又符合中国知识分子自身固有的思维模式。该思路便成为众多历史教科书编者不约而同的选择。历史教科书对“文明”的特殊诠释,又为日后知识分子进一步从强调“普世价值”的“文明”叙事转移到钟情民族文化的“文化”叙事埋下伏笔。^⑩

如果说历史教科书编者对待“文明等级论”的

策略是另辟蹊径的再诠释,那么他们对待“生存斗争”的策略则是在复杂的心态中进行改造。知识界对“生存斗争”的复杂心态,体现在既承认残酷“生存斗争”的普遍存在,又对“生存斗争”进行限制的二元论述之中。编译域外文本而成的《万国历史》一书从文明发展阶段角度对“生存斗争”进行限制,认为高度发达的文明世界是和平且扶弱的世界:“所谓文明之国何也?曰人民有材能智慧者,则保持之,不使失所……然后外结各国以互缔邦交,且使弱小无力之国免并吞消灭之忧。世世永续,咸守此义,则内外安辑无事,文明日益发达矣。”^⑪不过,该书亦指出具有“博爱之精神”且“以平和为宗旨”的理想文明世界并不在当下:“此等理想延及后日,或能实施,而由今世之情势观之,则空谈而已。”^⑫换言之,该书虽然承认当下“生存斗争”的必要性,但也指出未来文明世界并不热衷于于此,和平互助才是文明的未来。

国人自编的历史教科书意在建构民族意识,它对生存斗争学说的改造更多是从共同体角度进行讨论,一方面致力于描绘一个激烈竞争的人类文明进步史,另一方面将竞争局限在中华民族与外族之间,淡化中华民族共同体内部“生存斗争”的历史。

夏曾佑所编历史教科书便是例证之一。夏曾佑虽然认为“循夫优胜劣败之理,服从强权,遂为世界之公例。威力所及,举世风靡。弱肉强食,视为公义。”^⑬但是,他眼中的“生存斗争”是有条件限制的。“凡国家之成立,必凭二事以为型范。一外族之逼处,二宗教之薰染是也。此盖为天下万国所公用之例,无国不然,亦无时不然。”^⑭在夏氏看来,作为立国基础的“生存斗争”只能在“外族之逼处”的范围内,本民族共同体内部则需要以“宗教之薰染”为基础。内部“宗教”的作用和外部“强权”的作用是并行乃至对立的。“于是有具智仁勇者出,发明一种反抗强权之学说,以扶弱而抑强,

此宗教之所以兴,而人之所以异于禽兽也。”^⑥在民族共同体内部,以“扶弱”为宗旨的“宗教”等精神因素作用不可或缺。倘若内部的精神因子被强权压倒,整个民族共同体不仅不会迎来文明和进化,反而会陷入衰颓。在夏氏看来,晋代之所以陷入“五胡乱华”的动乱,就是由于“宗教”因素被晋代司马氏磨灭殆尽。为何会有如此内外之别呢?夏曾佑认为,这些精神因素不仅包括孔墨等学术流派,还包括刺客、游侠等群体具有的不畏强权的社会风俗。与“宗教”相关的群体总是或多或少和朝廷保持距离。^⑦由于属于“强权”一方的是朝廷、政府等国家要素,而学术、风俗等扶弱的“宗教”因子属于独立于国家的“社会”因素,故“文明”叙事和“文明史”写法,要求历史学者发现社会中的“文明”元素。强调“文明”进化的根基是社会而不是朝廷,这也是梁启超之所以会有传统史学是“断烂朝报”的批评而要求撰写“民史”的原因。在夏氏看来,“宗教”等精神因子孕育于社会之中,既是社会文明和进化程度的代表,又是文明发展的动力。如果“强权”向内压倒了内部社会的精神因子发育,会招致“文明”倒退也是自然之理。“强权”和“生存斗争”,仅仅适用于和“外族”之间的争斗,不适用于民族共同体内部。

夏曾佑所编历史教科书凸显外部竞争,并不意味着对历史上中原民族同周边少数民族的战争视而不见。实际上,该书对黄帝灭蚩尤(九黎)、春秋诸夏逐戎狄、汉武战匈奴等内容有较多介绍,并赋予很高的历史地位,强调这些战争正是“中国种族”在外部竞争中壮大的例证。进入民国后,历史教科书沿用类似的逻辑,并与“五族共和”结合起来,使得“凸显外争,强调内争”的叙事和“文明”“进化”的观念相互呼应。

潘武编写的历史教科书认为:“此两期(五代至明末的近古期与清代的近世期——引者注)中皆为种族竞争时代,久之而各族同化,实为缔造共和

之基。盖世界大通,种族之竞争益烈。曩时吾汉族视为外族,而相与竞争者,自共和国成立,当融合满蒙藏回苗诸族,以抵御列国之侵陵。此读史者所当知也。”^⑧过往历史中的汉族同少数民族之间的纷争虽然被视为外部竞争,但当下由于世界形势的变化和政治体制的进化,汉族和诸族应当走向团结合作。各少数民族从外化内共同走向共和,显示中华民国具有更加“文明”的进步意义,这与历史教科书中的“文明史”叙事更为贴合。商务印书馆出版的历史教科书也有类似情况,如《共和国教科书西洋史》一书强调国际竞争的重要性:“国际竞争国际联合之发达,物质精神两文明之猛进,皆大有价值于历史,不可不详审记叙。”^⑨在本国史教材中,编者傅运森认为:“我国数千年文化,非一民族之功。即今日改专制为共和,亦我五大民族共同之力。故将来发达文化、巩固国家必赖五族之相亲相保矣。”^⑩这些历史教科书将“生存斗争”限制在外族之间,认为对外的“生存斗争”是发达文明的必经之路,而国内诸族之间只有“相亲相保”才能实现中华民族走向文明的未来。

质言之,历史教科书的“生存斗争”元素是为“合群保种”即建立独立的现代民族国家服务的,竞争是限于中华民族共同体与世界各民族之间的竞争。与中国历史教科书不同的是,在西方文明的语境中,“生存斗争”作为文明进步的动力常被表述为个体间的自由竞争,如斯宾塞主张的“生存斗争”便是基于“个人主义”的语境。^⑪历史教科书注重民族共同体之间的竞争,这是中国传统思想资源影响的结果。中国传统文化中的“己”是放置于现实的家族、师承、君臣网络中被认知的,并非西方思想中孤立化的“个体”。^⑫个体间的竞争与中国思想传统并无接榫点。20世纪初中华文明面临的现实危局,更推动了知识分子在“生存斗争”的叙事中强调共同体的地位,即强调“群”“种族”“民族”之间的竞争。历史教科书中的“生存斗

争”，则直接将个体融入名为“中国种族”或“中华民族”的大共同体之中。只有大共同体之间的“生存斗争”才被承认，而以个体为基本单位的“生存斗争”则被隐而不彰。中华传统文化中特殊的“群己关系”，推动知识分子将竞争的范围限制在中华民族同外部诸族之中，规避个体化的竞争对秩序的挑战。由于与中华文明自身思想资源相呼应，生存斗争学说所带来的矛盾和张力才得以妥善弥合。

历史教科书编者根据既有“文明”叙事进行改造和重塑的成果，实际上突破了西方思想传统中对“文明”的设定，中国特色的“文明”叙事已然萌芽。历史教科书强调中华文明精神传统的连续性，限制“生存斗争”的范围，其逻辑推演的结果是中华民族自古以来便有较高文明水准，而这恰恰突破了西方“文明”叙事中仅承认欧美诸国为“文明”的单一文明论述。“文明”从单数形态走向复数形态。关于这点，历史教科书中有不少相关表述。如，“希腊，欧洲古国也，开化甚早，轻视一切，凡近傍诸外国，希腊人皆以野蛮称之。虽如波斯埃及之文明，亦不免焉。其自大亦云甚矣。”^⑧希腊人仅仅把自身作为“文明”，甚至彼时文明程度较高的波斯亦被目为“野蛮”，这种单数文明的世界观被历史教科书评为“自大亦云甚矣”。辛亥革命后的历史教科书中，“东方文明”和“西方文明”双峰并峙的写法逐渐出现，欧洲不再是唯一的“文明”区域。“一考世界史上文明发展之状态，大约可分为两种趋势。其一种趋势，则以印度河及疏伽河（恒河——引者注）为中心，或以黄河及扬子江为中心，而渐次移于东方者，是曰东方的文明。又其一种趋势，则以尼罗河及底格里斯、幼发拉的两河为中心，而渐次移于西方者，是曰西方的文明。”^⑨这种多元文明中心的论述，显然受梁启超有关“四大文明古国”讨论的影响。^⑩当“复数文明”的理念植入新式教育后，新一代国民更可能将西方文明和

中华文明置于平等的位置，以中华文明为本位的思想变革便更可能在下个世代展开。

基于建构民族认同和文明自觉的目的，清末民初的历史教科书对“文明”叙事进行部分改造与重塑。一方面，“文明”被凸显精神层面的面相，中华文明自身的连续性亦随之被强调，冲击“文明等级论”语境下“半开化”中国的刻板面相。另一方面，“生存斗争”被限制在共同体外部，众多民族在中华民族之内走向和平、团结融合的未来。因此，历史教科书中的“文明”叙事本质上已突破西方单一文明的论述，建构起多元文明的世界图景。这为五四时期围绕“文明”叙事发生的诸多变动埋下了思想的伏笔。

结语

20世纪初，中国知识分子接受了“文明”叙事和“文明史”方法的基本理论预设。“文明”叙事自身背后的殖民主义色彩亦随之被历史教科书承袭并因循，“文明等级论”并未被历史教科书彻底批判。西方的“生存斗争”观念同样渗入中国的历史教科书，文明的历史被理解为不断竞争的残酷历史，传统中国崇尚德性与和平的理念被淡化。这正是处于强势扩张的西方文明对中华文明的影响和改造。但是，认同和模仿往往是自我意识觉醒的先声，众多历史教科书编者纷纷基于本土语境对“文明”叙事进行重塑和改造。历史教科书突出“文明”内涵中的精神层面，将“文明”发展进程中弱肉强食的“生存斗争”限制于民族共同体之间，并建构“复数文明”世界图景。这正是中国知识分子利用西方思想传统中的“文明”叙事，思考中国本土议程的努力。中国知识分子既拥抱西方强势“文明”叙事，又以之为镜像建构自我、期待文明转型的复杂心态和苦心孤诣亦由此可见。

1908年，直隶永平府中学堂的学生曾广誉在其讨论两宋灭亡的作文里写道：“嗟乎！弱肉强食，天演之公例。以胜败为裁判，国际法之要言。

苟不图己之自强,审势量力而后动,惟恃与国连盟为得计。藉以破灭强邻,恢复旧壤,微功于万一。然起视四境而耿耿者又至矣。”^⑤“弱肉强食,天演之公例”说明“文明”叙事已成为该生解释历史的思想资源之一。1918年,同为永平府中学堂学生的李大钊,^⑥加入彼时盛行的东西方文明的讨论:“俄罗斯之文明,诚足以当媒介东西之任,而东西文明真正之调和,则终非二种文明本身之觉醒,万不为功。”^⑦在第一次世界大战后西方文明权威破产的语境下,李大钊认为东西方文明应在立足自身文明特点的前提下,容纳吸收对方文明的优长,借助已完成无产阶级革命的俄罗斯文明,实现文明的“觉醒”,方能创造人类文明的新境界。从曾广誉到李大钊,他们的“文明”叙事虽然内涵发生了显著变化,但以“文明”为基点理解世界的思维方式仍有相当的连续性。这便是永平府中学堂新式教育的功效。可见,五四期间中国先进知识分子对人类文明新形态的探索和思考并非无源之水,20世纪初中小学新式教育及其教科书,正是促使其“文明”理念萌发的思想土壤之一。

如果拉长历史的视野,清末民初历史教科书中传递的“文明”叙事,如“文明等级论”、弱肉强食的“生存斗争”等观念逐渐被日后的历史教科书抛弃;但是,复数多元文明、共同体内部各族的和平团结、延续中华文明精神传统等“常识”在历代历史教科书中一直得以保持,深刻地参与了中华民族的建构历程,并为一代代国人的“中华文明”意识觉醒提供思想资源。传统的中华文明也在一代代知识分子对世界文明兼收并蓄的过程中,不断走向更高的文明境界,展现创造人类文明新形态的可能性。

注释:

①参见章清:《“普遍历史”与中国历史之书写》,杨念群、

黄兴涛、毛丹主编:《新史学:多学科对话的图景》上册,中国人民大学出版社2003年版;李孝迁:《西方史学在中国的传播(1882-1949)》,华东师范大学出版社2007年版;王汎森:《近代中国的线性历史观——以社会进化论为中心的讨论》,《新史学》2008年第2期;李孝迁:《新旧之争:晚清中国历史教科书》,《东南学术》2007年第4期;王晴佳:《中国史学的西“体”中用——新式历史教科书与中国近代历史观之改变》,《北京大学学报》2014年第1期;李帆:《清季的历史教科书与线性历史观的构建》,《吉林大学社会科学学报》2015年第2期;刘超:《历史书写与认同建构——清末民国时期中国历史教科书研究》,社会科学文献出版社2016年版。

②参见石川祯浩:《梁启超与文明的视点》,狭间直树编:《梁启超·明治日本·西方——日本京都大学人文科学研究所共同研究报告(修订版)》,孙路易等译,社会科学文献出版社2012年版;方维规:《论近代中国“文明”、“文化”的嬗变》,《史林》1999年第4期;王晴佳:《中国近代“新史学”的日本背景——清末的“史界革命”和日本的“文明史学”》,《台大历史学报》第32期,2003年12月;黄兴涛:《晚清民初现代“文明”和“文化”概念的形成及其历史实践》,《近代史研究》2006年第6期;黄克武:《从“文明”论述到“文化”论述——清末民初中国思想界的一个重要转折》,《南京大学学报》2017年第1期;张昭军:《中国文化史学的历史与理论》,人民出版社2022年版。

③参见刘禾主编:《世界秩序与文明等级:全球史研究的新路径》,生活·读书·新知三联书店2016年版;张昭军:《文明史学在近代中日两国的兴起与变异——以田口卯吉、梁启超为重点》,《北京师范大学学报》2012年第3期;郭双林:《近代英美等国文明等级论溯源》,《中国人民大学学报》2017年第6期;王锐:《“文明等级论”在近代中国——一个思想史视角的鸟瞰》,《人文杂志》2021年第1期;等等。

④在“文明”论述功用复杂性之外,亦有学者从“文明”论述自身思想内容与逻辑角度出发诠释其复杂性。参见段炼:《国之内外的“文野之辨”——以20世纪初期杨度的世界观念为中心(1902-1911)》,《安徽史学》2017年第6期;王鸿:《辛亥革命前十年间的“文明”观念》,《史林》2022年第3期。

⑤本文所言清末民初为壬寅学制颁布的1902年至五四运动爆发的1919年,教科书形式包括学生用书与教师用书。

⑥璩鑫圭、唐良炎编:《中国近代教育史资料汇编学制演变》,上海教育出版社2007年版,第243页。

⑦璩鑫圭、唐良炎编:《中国近代教育史资料汇编学制演

变》，第272页。

⑧璩鑫圭、唐良炎编：《中国近代教育史资料汇编·学制演变》，第300页。

⑨课程教材研究所编：《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：历史卷》，人民教育出版社2001年版，第6页。

⑩课程教材研究所编：《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：历史卷》，第6、7页。

⑪课程教材研究所编：《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：历史卷》，第7页。

⑫《教科书之发刊概况》，教育部编：《第一次中国教育年鉴》，开明书店1934年版，“戊编教育杂录”，第115页。

⑬李桂林、戚名琇、钱曼倩编：《中国近代教育史资料汇编·普通教育》，上海教育出版社2007年版，第200—201页。

⑭高平叔：《蔡元培年谱长编》第1卷，人民教育出版社1998年版，第347—349页。

⑮璩鑫圭、唐良炎编：《中国近代教育史资料汇编·学制演变》，第661页。

⑯课程教材研究所编：《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：历史卷》，第10页。

⑰课程教材研究所编：《20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：历史卷》，第11页。

⑱舒新城编：《中国近代教育史资料》中册，人民教育出版社1961年版，第355—356页。

⑲帅群：《论采用教科书》，《教育杂志》第5卷第1期，1913年4月。

⑳具体情况参见《教科书之发刊概况》，教育部编：《第一次中国教育年鉴》，“戊编教育杂录”，第122—124页。

㉑雷蒙·威廉斯：《关键词：文化与社会的词汇》，刘建基译，生活·读书·新知三联书店2005年版，第46—49页。

㉒刘晓春：《殖民主义时代的时间观——以进化论、民族志、结构主义为对象》，《哲学研究》2006年第5期。

㉓高山林次郎：《世界文明史提纲》，《大陆》第3期，1903年1月。

㉔章清：《“普遍历史”与中国历史之书写》，杨念群、黄兴涛、毛丹主编：《新史学：多学科对话的图景》上册，第236—264页。

㉕李恭忠：《梁启超的“中国史”自觉及其限度》，《历史研究》2022年第2期。

㉖傅岳棻编：《西洋历史教科书》第3卷，商务印书馆1912年版，第47—48页。

㉗傅岳棻编：《西洋历史教科书》第5卷，商务印书馆1912年版，第23页。

㉘祝震编纂：《最新中等西洋历史教科书》，南洋官书局1906年版，第160a—162a页。

㉙商务印书馆编译所编：《西洋历史教科书》，商务印书馆1906年版，第430—431页。

㉚张相编译：《中华中学历史教科书西洋之部》，中华书局1912年版，第202页。

㉛夏曾佑编：《最新中学教科书中国历史》第1册，商务印书馆1905年版，第7页。

㉜夏曾佑编：《最新中学教科书中国历史》第1册，第6页。

㉝刘师培：《刘申叔遗书》下，江苏古籍出版社1997年版，第2177页。

㉞刘师培：《刘申叔遗书》下，第2177页。

㉟刘师培：《刘申叔遗书》下，第2190页。

㊱刘师培：《刘申叔遗书》下，第2230页。

㊲潘武编：《中华中学历史教科书本国之部》第1册，中华书局1912年版，第159页。

㊳潘武编：《中华中学历史教科书本国之部》第1册，第164页。

㊴赵玉森编：《共和国教科书新历史教授法》第6册，商务印书馆1921年版，第57b页。

㊵傅运森编：《共和国教科书东亚各国史》，商务印书馆1913年版，第28—32页。

㊶张相编译：《中华中学历史教科书西洋之部》，第188页。

㊷作新社编译：《万国历史》，作新社1906年版，第1页。

㊸“文明等级论”对地理教科书的影响，参见郭双林：《从近代编译看西学东渐——一项以地理教科书为中心的考察》，刘禾主编：《世界秩序与文明等级：全球史研究的新路径》，第235—290页。

㊹侯波：《斯宾塞社会进化学说与达尔文进化论之考异》，《求索》2009年第12期。

㊺姜义华：《生存斗争学说的中国演绎与兴替——近代中国思想世界核心观念通检之一》，《史林》2007年第1期。

㊻许纪霖：《从寻求富强到文明自觉——清末民初强国梦的历史嬗变》，《复旦学报》2010年第4期。

㊼陈懋治编：《高等小学中国历史教科书》，文明书局1908年版，第4a页。

㊽陈懋治编：《高等小学中国历史教科书》，第7a页。

- ④陈懋治编:《高等小学中国历史教科书》,第19a—19b页。
- ⑤潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,“编辑大意”,第2页。
- ⑥潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,第5—6页。
- ⑦潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,第45页。
- ⑧潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,第3页。
- ⑨丁保书编:《蒙学中国历史教科书》,文明书局1906年版,第52a页。
- ⑩丁保书编:《蒙学中国历史教科书》,第66b页。
- ⑪商务印书馆编译所编:《最新高等小学东洋史教科书》第2册,商务印书馆1906年版,第40a页。
- ⑫丁保书编:《蒙学中国历史教科书》,“编辑大意”,第1a页。
- ⑬《国家文明野蛮之界说》,《新民丛报》第22号,1902年12月。
- ⑭基佐:《欧洲文明史》,程洪逵、沅芷译,商务印书馆2005年版,第150—151页。
- ⑮梁启超:《论中国学术思想变迁之大势》,汤志钧、汤仁泽编:《梁启超全集》第3集,中国人民大学出版社2018年版,第15页。
- ⑯汪荣宝编纂:《中国历史教科书本朝史》,商务印书馆1909年版,第1页。
- ⑰潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,第1页。
- ⑱钟毓龙编:《新制本国史教本》第1册,中华书局1915年版,“编辑大意”,第2页。
- ⑲丁保书编:《蒙学中国历史教科书》,第7b—8b页。
- ⑳夏曾佑编:《最新中学教科书中国历史》第1册,第7页。
- ㉑潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,第49页。
- ㉒基佐:《法国文明史》,沅芷、伊信译,商务印书馆2017年版,第8—9页。
- ㉓福泽谕吉:《文明论概略》,北京编译社译,商务印书馆2017年版,第32页。
- ㉔林毓生:《中国传统的创造性转化(增订本)》,生活·读书·新知三联书店2011年版,第180页。

- ㉕黄克武:《从“文明”论述到“文化”论述——清末民初中国思想界的一个重要转折》,《南京大学学报》2017年第1期。
- ㉖作新社编译:《万国历史》,第233页。
- ㉗作新社编译:《万国历史》,第188—189页。
- ㉘夏曾佑编:《最新中学教科书中国历史》第2册,商务印书馆1905年版,第217页。
- ㉙夏曾佑编:《最新中学教科书中国历史》第3册,商务印书馆1906年版,第1页。
- ㉚夏曾佑编:《最新中学教科书中国历史》第2册,第217页。
- ㉛夏曾佑编:《最新中学教科书中国历史》第2册,第220—225页。
- ㉜潘武编:《中华中学历史教科书本国之部》第1册,第6页。
- ㉝傅运森编:《共和国教科书西洋史》上卷,商务印书馆1923年版,“编辑大意”,第2页。
- ㉞傅运森编:《共和国教科书新历史》第6册,商务印书馆1913年版,第18b页。
- ㉟潘德重:《近代工业社会合理性的理论支撑——斯宾塞社会进化思想研究》,博士学位论文,华东师范大学,2004年。
- ㊱参见余英时:《中国近代个人观的改变》,许纪霖、宋宏编:《现代中国思想的核心观念》,上海人民出版社2010年版,第197—205页。
- ㊲张肇桐编:《中外故事读本》,中新书局1905年版,第3a页。
- ㊳张相编译:《中华中学历史教科书西洋之部》,“绪言”,第1—2页。
- ㊴参见向鸿波:《“文明古国”说在晚清的缘起与演变》,《人文杂志》2020年第4期。
- ㊵曾广誉:《宋与金约夹击辽与蒙古约夹击金论》,《直隶教育杂志》第19期,1908年11月。
- ㊶李大钊于1905—1907年在永平府中学堂接受新式教育。参见杨琥:《李大钊年谱》上册,云南教育出版社2020年版,第32—39页。
- ㊷李大钊:《东西文明根本之异点》,中国李大钊研究会编注:《李大钊全集》第2卷,人民出版社2013年版,第311页。