

第一章殖民地时期教育的回顾

印度的教育，如同古老的印度传统文化一样，有着悠久的历史。然而到了 15 世纪 西方向海处进行殖民扩张 西方通往印度的航线开辟了，不列颠人随之入侵，印度的传统文化和教育在其发展过程中出现了断裂。马克思在他 1853 年的《不列颠在印度的统治》一文中就明确指出 不列颠人的入侵 使 印度失掉了他的旧世界而没有获得一个新世界……并且使不列颠统治下的印度斯坦同自己的全部古代传统 同自己的全部历史 断绝了联系”。^① 马克思的这一论断同样适用于印度教育。这正如印度著名学者、德里大学副校长拉扎及其合作者阿加瓦拉 (Raza Moonis & Aggarwal . Yash) 在他们的一篇长文中所指出的：“印度教育传统的历史延续中出现了明显的断裂过程，它是随着英国殖民统治的巩固而产生的。”^② 但是，这一断裂过程不是对变化着的印度的社会和经济需要的自然反映；相反，“它表明帝国主义的强大的军事和经济存在对一种文化制度的故意破坏。”^③ 今天印度的教育，主要是学校教育，不论在学校制度还是在教学内容方面，无疑都受到殖民地时期教育的影响。因此，在论述独立后的印度教育之前，回顾和了解一下殖民地时期的教育，提供一个历史的背景和渊源，是很必要和有益的。

印度沦为英国的殖民地，一般以 1757 年的普拉西战役为起点 到 1947 年印度独立时已近二百年。在这近二百年的历史中 印

度的教育发展可划分为如下四个阶段：殖民地初期的教育（1812年）东方教育和西方教育的争论（1813—1853）殖民地印度教育的西方化（1854—1904）民族教育的兴起和发展（1905—1947）。*

第一节 殖民地初期的教育

这一时期印度原有的教育制度**虽然尚还存在，但已不太流行并有日趋衰落之势。与此相比，西方传教士和英国官员从事的教育活动则日益兴盛，下面主要从三个方面对这一时期的教育状况作一论述。

在殖民地初期，印度实施初等教育的主要机构仍是原有的麦

* 关于印度教育史的阶段划分，就大的分段如古代印度教育、中世纪（即穆斯林时期）印度教育、殖民地时期印度教育（或称英属印度教育）和独立后印度教育（或称新印度教育）而言，印度教育史学界一般都持一致的看法。但在殖民地时期印度教育的具体阶段划分方面，印度教育史学家往往因各自的侧重点不同而作出不同的划分。笔者在本章中没有直接依据某一家的划分观点，而是主要根据每一时期中教育发展的主要方面，如西方教育在传入印度的过程中与东方教育的冲突、在殖民统治下印度民族教育的兴起等；或以某一重要的文件或事件为起点，如1813年的英国东印度公司的特许状、1854年的《伍德教育急件》、1905年开始的印度民族运动等，并参照印度学者对分期的某些做法，对殖民地时期的印度教育作了如此的阶段划分。

** “原有的教育制度”是相对于殖民地时期从西方传入的教育而言的，英语常用 *indigenous system of education* 或 *indigenous education*（土生土长的教育（制度））表示。印度中世纪的教育实际上是以外来的伊斯兰教育为主导的，“土生土长的教育（制度）”实际上不仅指中世纪以前印度固有的教育，而且包括了伊斯兰教育。鉴于此，本文对殖民地以前的印度教育用“原有的”一词而不用“土生土长的”一词进行限定和修饰。

克台卜(maktab 伊斯兰教小学)和婆达沙拉(pathshala 印度教小学),它们遍布全国,“实际上每个村庄都有自己的小学或婆达沙拉”^④。这些学校一般都只有一个教师和十几个学生。教学语言因地方而异,或梵语、孟加拉语、印地语或波斯语等。教学内容主要是简单的读写算知识和宗教知识。此外,作为高等教育中心的维德亚拉亚(Vidyalaya)和马德拉沙(Madrasah)这时在印度也还较普遍,但这类学校的规模已经很小了,有的只有几个学生。例如,在190所维德亚拉亚中只有1358名学生,平均每所学校的学生不到8名;在南比哈尔的291所马德拉沙中只有1486名学生,平均每所学校的学生不到5名。^⑤维德亚拉亚主要为印度教所办,使用梵语,学习的主要科目有语法、文学、词典编纂、医学、逻辑、法律、奥义书等。马德拉沙最初虽为伊斯兰教所办,但这时的学生既有伊斯兰教徒也有印度教徒。上面提到的1486名学生中,619人为伊斯兰教徒,867人是印度教徒。马德拉沙使用阿拉伯语或波斯语进行教学,但以使用波斯语者为多。例如南比哈尔的291所马德拉沙中,使用波斯语的学校多达279所,^⑥这与波斯语为原莫卧儿帝国的官方语言有关。印度原有的教育制度在殖民地初期虽然尚还存在,但不论在教师的收入(主要来自学生的学费)还是办学的其他条件如校舍或师资质量方面,在西方人来到印度之前,教育的状况已不令人满意了。而且,“到了19世纪初,无论是这些固有的高等学校还是乡村小学,都呈现出一种江河日下的状态”。^⑦

与印度原有的教育日渐衰落相反的是,西方传教士和东印度公司官员所从事的教育活动却开始在印度发挥重要的作用。西方通往印度的航线是由葡萄牙航海家伽马(Gama, Vasco da)在1498年开拓的。这一航线的发现使得西方人纷纷涌入印度,从而为印度的历史揭开了新的一页。西方传教士是涌入印度的西方人中的一个主要组成部分。他们在宣扬基督教教义的过程中,不得不

创办一些学校 其中大多数为初级学校。授课内容主要是基督教教义，但也教一些简单的读写算知识，授课语言一般用学生的母语。此外 传教士们还用地方语言印刷一些重要的著作 将圣经译成地方语言并予以出版，编纂词典等。这里以丹麦传教士泽根巴尔戈 (Ziegenbalg) 及其后继者的活动为例予以简要说明。他们为伊斯兰教徒和其他人开办了一些小学，用地方语言进行教学并出版一些识字书籍。泽根巴尔戈编写了一本泰米尔语语法书并用泰米尔语出版了圣经。舒尔茨 Schultz 将圣经译成泰卢固语 法布里修斯 (Fabricius) 则用泰米尔语写了一本诗集。他们还出版了一本泰米尔语词典。^⑧

西方传教士们以传播基督教教义为宗旨，目的在于使更多的人皈依基督教。但在这一传教过程中 他们在客观上促进了印度地方语言的发展 并使人们学到了基本的读写算知识。

英国的东印度公司 (East India Company) 成立于 1600 年。它最初的目的是为了贸易和经济掠夺，因而它并不希望去直接干预印度的教育。即使东印度公司在成为英国统治印度的全权代表机构后 它对教育仍不感兴趣 而且通过了一项关于印度教育的“中立政策 (neutral policy)”。“中立政策”是指东印度公司对印度原有的教育制度既不干扰也不支持，东印度公司的这一政策显然与英国本身还没有国家教育制度有关。^{*}

虽然作为官方机构的东印度公司对教育采取不干涉态度，但

* 19 世纪初，英国自己的学校还是以民办为基础，直到 1833 年 英国议会才通过议案，决定从国库中拨出钱款兴办教育，这是教育在英国从只作为宗教教派活动或民间活动向教育国家化发展的转折点，也是英国建立国民教育制度的开端。据此 可以认为东印度公司这时的教育政策受到英国本国的教育政策的影响。

当时东印度公司的一些英国官员却对发展印度教育（主要是高等教育）表现出浓厚的兴趣。他们以个人的努力在印度建立了一些学校。西方传教士的教育活动主要集中于初级教育，但这些官员则对高等教育感兴趣，当时的孟加拉总督黑斯廷斯（Hastings, W.）精通孟加拉语和波斯语，并有丰富的乌尔都语知识。黑斯廷斯认为，唯有统治者懂得怎样尽一切可能考虑到本地人的社会和宗教偏爱，英国在印度的统治才能稳固。为了使伊斯兰教绅士们的儿子有资格担任政府中的一些官职，黑斯廷斯在 1781 年创办了加尔各答马德拉沙。^{*} 该校的修业年限长达 7 年，教学依据伊斯兰教的原则进行。主要科目有古兰经神学、自然哲学、法学、几何学、算术、逻辑和语法。授课语言是阿拉伯语。这一时期积极创办学校的还有许多其他人。如贝拿勒斯驻扎官邓肯（Duncan, J.）在 1792 年创办了贝拿勒斯梵语学院；德干的行政官埃尔芬斯通（Elphinstone, M.）于 1820 年在浦那创办了一所学习印度教的学院；弗雷泽（Fraser）先生在德里为柴明达尔的儿童开设了学校，用波斯语进行读写教育。

综上所述，可以对殖民地初期印度教育的基本特点作出如下的概括：印度原有的教育虽然存在，但其重要作用已日益减弱。西方传教士和东印度公司官员开始成为实施教育的主要力量。他们通过教育传授着一定的文化知识，但都怀有宗教的或政治的目的，使印度人信奉基督教或需要精通梵语、波斯语和阿拉伯语的印度人来协助他们统治这个国家；同时他们还希望由此来研究印度的历史、法律、文学和宗教，并向西方介绍印度的传统文化。西方传教

黑斯廷斯最初是用私人的资本创办加尔各答马德拉沙的，但在这一学校广受欢迎并急需扩大之后，他要求东印度公司给予资助。马德拉沙受到了土地税收（Land revenue）形式的资助，并因而成为殖民地时期第一所得到政府资助的学校。参见注⑬第 94 页。

士和东印度公司的英国官员从事的教育活动虽已带有传播西方文化的成分如宣传基督教精神，但他们主要是“根据传统的原则来鼓励梵语和阿拉伯语的古典学习的”。^⑨因此从整体上看，“东方教育(oriental education)”是这一时期印度教育的主要特征。

第二节 东方教育和西方教育的争论

东印度公司虽然宣布在印度教育事务中采取“中立政策”，但公司官员们鼓励东方教育并从事这种教育的活动却在英国引起了争论。争论主要来自三个派别——福音主义者、自由主义者和功利主义者。早在邓肯于 1792 年贝拿勒斯创建梵语学院的那一年，任职于东印度公司的格兰特 Grant C. 写了题为《关于大不列颠的亚洲事务中社会状态的观察》的一文，主张在印度建立一种类似于西方的教育。他认为印度人由于愚昧无知而误入歧途，不列颠则负有使印度社会获得新生的使命。解救印度的“唯一做法”是通过英语来“传播我们的知识”，传授基督教教义、欧洲的文学(literature)、自然哲学、机械原理等。印度人则可以从中看到一个“富于新思想的世界”。^⑩格兰特第一个明确宣称要通过英语将西方文化引入印度。在此之后，关于东方教育和西方教育孰优孰劣的争论成为这一时期印度教育发展中的主要内容，这一争论最终以西方教育在印度的全面确立而告结束。

一、东学派和英学派

随着格兰特《观察》一文在英国议会的散发及其基本观点的传播，不论在英国本土还是在东印度公司的官员中，逐步形成了要求在印度推行西方教育的一派。由此引起了印度近代教育史上“东学派(Oriental party, Orientalism)”和“英学派(English party, An-

glicism .Occidentalism)”之间的论争。这里顺便指出一下 西方文化在传入东方国家时，往往与东方诸国的文化都发生过激烈冲突和论争。例如在我国清末 曾有过“中学”和“西学”之争 在日本明治维新时期 曾有过“和学”和“兰学”之争。由于东方各国政治经济及文化等方面的差异，西方文化在各国的命运也各不相同。在日本“，尽管‘文明开化’的启蒙思想居于优势地位 但复古的保守思想仍然潜在”，但“到后来开明政策和儒教主义终于妥协吻合到一起去了”。^⑩在我国“，中学为体 西学为用”成了当时洋务运动的主导思想 在印度 也出现过“东方是精神的 西方是物质的”观点 但西方文化终于取代印度的传统文化而成为近代印度的官方文化。印度的情况在后面的分析中可以看到。以下分别论述“东学派”和“英学派”的各自主张。

“东学派”的主要成员是东印度公司的官员。他们之所以鼓复兴东方文化，在教育中使用东方语言是出于如下一些考虑。首先，从政治上看，这有助于稳定和加强英国在印度的统治。虽然普拉西战役使东印度公司全权负责印度的事务，但它还未强大到足以抵御或镇压印度人一旦觉醒后的反抗，而教育被认为是可以使印度人觉悟的主要因素。这正如当时的英国议员杰克逊（Jackson . Randle）所说：“由于我们向美国输出了教育 我们已失去了在那里的殖民地。我们不能再在印度这样做了。”^⑪1820 年由埃尔芬斯通创办的印度教学院的首任负责人查普林（Chaplin . William）在当年就明确指出：“创办这所学院的最直接动机与其说是教育的还不如说是政治的——即为了安抚那些因 1818 年英国人推翻佩什瓦（the peshwa）……而受难不少的有学问的婆罗门。”^⑫查普林认为婆罗门教中有许多东西不仅无用而且更糟，但他仍在学院中提供了婆罗门教的几乎所有的学问领域；其次，从社会行政管理角度看，东印度公司要管理和控制印度这个幅员辽阔的国家，仅靠从英

国招聘官员和工作人员是远远不够的，靠专门培养东印度公司官员的学校如福特·威廉姆学院和海莱柏里学院进行培训也是不够的。^{*}因此东印度公司需要精通梵语、波斯语或阿拉伯语并熟悉地方风土人情的印度官员们的协助；再次，从对印度文化遗产的态度看，在 19 世纪后期和 20 世纪初，欧洲有相当一批文化名人对印度的古代文化倍感兴趣，如德国哲学家谢林、叔本华、诗人歌德、弗·施格莱尔、德国现代大学的创办人威廉·洪堡等。^⑭他们积极翻译出版各种印度的古典名著，如寓言集《益世嘉言》、戏剧《沙恭达罗》、哲学诗《薄伽梵歌》、法律名著《摩奴法典》等。英国人，尤其是东印度公司的官员，由于其特有的有利条件，热衷于东方文化的研究和东方教育。例如，创办加尔各答马德拉沙的黑斯廷斯就极为关心印度的文学和语言，他“给予印度文学研究以最初的有效推动”。^⑮1783 年就任印度威廉要塞首席法官的威廉·琼斯于 1784 年在印度创办了孟加拉皇家亚洲协会。他翻译出版了迦梨陀娑的名剧《沙恭达罗》和法律名著《摩奴法典》，并在 1792 年印刷出版了第一部梵文原著——迦梨陀娑的抒情诗《时令之环》。又如，17 岁就到印度加尔各答，1782 年，狂热的科尔布鲁克是“印度语言学和考古学的创始者”，他所涉及的领域还有印度的法律、哲学、宗教、语法、算术和天文学。总之，“到 1830 年，几乎一切所谓的古典梵文文学都赢得了欧洲学者的注意”。^⑯指出以下这点是有意义的，即

* 英国当时专门培养东印度公司官员的学校主要有福特·威廉姆学院（Fort William College，1800—1854）和海莱柏里学院（Haileybury College，1806—1858）。这两所学院开设的课程既包括印度的各种语言和法律、历史等，也有西方的近代科学和文学等，它们均只招收英国男孩。威廉姆学院的修业年限为三年，每年招收 50 人。海莱柏里学院在它 52 年的历史中，共培养了 1985 名学生。参见⑦第 78 至 90 页。

印度古代文化遗产的意义在近代的被认识及其地位确立，在很大程度上应该归结为西方学者的上述努力与教育的效能。此前印度人对印度古代是否有过先进文明是不清楚的，加之 500 余年的穆斯林统治极大地淡化、湮没了这种认识。正是通过西方学者的研究和翻译，反映印度古代文明的著述才为近代印度人所知晓。

“英学派”主张通过英语教学把西方的科学和文化传播到印度。与“东学派”相比，“英学派”的人员组成比较复杂。前述的格兰特和克拉伯姆教派的成员敦促东印度公司把英语教育作为传播基督教精神的媒介引进印度。他们认为象西方一样通过基督教精神可以在印度引起一次宗教改革，而这必将导致印度在经济和政治上的复兴。麦考莱 Macaulay, T. B. 1800—1859 是英国政治家和历史学家。他曾提出应在印度创立西方式的全印教育制度。以他为主要代表的自由主义者确信西方教育的优越性，认为“一所好的欧洲图书馆中的一个书架即可同印度和阿拉伯的全部本土文学 (native literature) 相媲美”。^⑩英国的商人阶层则希望英国化了的印度人将会成为英国货物的潜在顾客，这主要通过教育使印度人英国化。19 世纪初英国的功利主义方兴未艾，一些功利主义者也加入了“英学派”的阵营。当时功利主义作为英国的一种主要的哲学思潮对英国的发展起了重要作用，它与英国的海外殖民政策结合，共同促成在印度进行包括教育在内的一系列变动。例如英国著名功利主义者穆勒父子 Mill, J.; Mill, J. S. 都曾在印度署中任职，小穆勒甚至主管英国东印度公司与印度各省政府间的关系协调事务达 20 年之久。他们虽不相信西方教育是医治印度的万应灵丹，但却支持用英语教育取代东方教育，倡导在印度事务中奉行一种学以致用教育原则。出自老穆勒手笔的董事会急件指责支持东方教育的计划是“别出心裁并带有根本性的错误”，认为教育的目标应提倡有用的学习，而不是那些“晦涩的和没有价值的知

识”。^⑭

这里还必须指出，除英国人之外，当时有一些印度人士也希望通过英语教育来引进西方文化。他们认为唯有这样，印度的传统文化才能真正复兴。这方面的著名人物首推被誉为“新印度的代表与先驱者”的拉姆莫汉·罗伊 (Ramohan Roy, 1774-1833)。罗伊是英语教育的一个“伟大倡导者”不仅自己创办这类学校而且总是愿意帮助其他热心于英语教育的人。当“公共教育总会 (General Committee of Public Education)”于 1823 年在加尔各答筹建一所梵语学院时，罗伊即向当时的孟加拉总督阿默斯特 (Amherst) 递交请愿书，提出强烈的抗议。他认为这种学院只会用语法细节和微小的隐喻区别来灌输给年轻人。学生们在这种学校里学到的只是两千年以前就为人所知的东西，因而这种知识对于现实社会来说几乎是没有实际价值的。为此罗伊向总督提出“既然政府的目的在于使本地居民得到进步，所以它自然应采行一种包括有数学、自然哲学、化学、解剖学及其他有用科学的比较自由和开明的教育系统，这可用原定的经费施行；聘请少数在欧洲受过教育的饱学之士并设立一所配备有必要的图书仪器和其它设备的学院”。^⑮此外，由于东印度公司的贸易和英国商人的存在，一些普通的印度人也发现英语非常有用，因为懂得英语就有可能在公司或英人商店中谋得一份工作。

二、争论的焦点和结局

最早倡导在印度实施英语教育的格兰特的《观察》一文，虽然在 1792 年就已发表，但“东学派”和“英学派”之间的争论一般以 1813 年东印度公司特许状的颁布为起点。在此之前，除传教士设立的一些学校外，东方教育并未受到任何挑战。1813 年英国议会通过的东印度公司特许状第 43 条规定“东印度公司”每年应拨出

不少于 10 万卢比的款项，用于文学 (literature) 的复兴和提高 鼓励印度本地的学者，以及在英属印度领土上的居民中介绍和提倡科学知识”。^{②③} 特许状还规定印度海岸向英国的所有传教士开放。印度马哈拉贾·萨亚吉拉奥大学的慕克吉 (Mukerji. S. N.) 教授在《印度教育史 近代时期》一书中认为特许状的这一条款是“印度英语教育的奠基石”^{②④} 然而 特许状未对 10 万卢比的具体用法作出规定，也没有指出用什么方法来确保目标的实现。特许状中的这一不确定性为各执一端的“东学派”和“英学派”论证自己的观点提供了依据。

为了进一步贯彻落实特许状的上述规定，孟加拉总督在 1823 年任命了一个“公共教育总会”负责 10 万卢比的使用。成立初期，由于崇拜东方文化的人在总会中占大多数，由于成立各种东方型学院、出版梵语和阿拉伯语、波斯语书籍以及用印度古典语言翻译英语书籍；“东方学问……因而受到鼓励和得到复兴”。^{②⑤} 但与此同时，总会已不能完全忽视西方的文化。在所有的东方型学院中，如加尔各答马德拉沙、加尔各答梵语学院、德里学院、贝拿勒斯梵语学院等 从 19 世纪 20 年代起都先后增设了英语班级。当时，“公共教育总会”还不愿建立纯粹的英语学院。大约到了 19 世纪 30 年代，随着一些年轻人加入总会，总会中这种鼓励东方文化的倾向受到了挑战，两派力量渐渐变得势均力敌，以致难于决定是鼓励东方学问还是推广英语教育。

麦考莱在 1834 年被任命为“公共教育总会”主席 他同时还是印度总督参事会的法律参事。麦考莱是英语教育的积极支持者和倡导者，是“英学派”的中坚人物。他在总会内的诸次争论中未对“东学派”和“英学派”之间的争论表态 但在总会把这个问题提交总督参事会时 麦考莱在 1835 年 2 月写了“教育纪要”，陈述他对这一问题的看法。麦考莱首先按他自己的理解阐释了 1813 年特许

状第 43 条中的几个关键词。例如 他认为“;文学”一词既可指阿拉伯语文学和梵语文学 也可指英语文学“;印度本地的学者 既可指梵语学家和穆斯林法律专家 也可包括精通密尔顿的诗句、洛克的形而上学、牛顿的物理学的印度学者。在谈到应采用何种语言作为教学语言时, 麦考莱认为整个问题在于“ 哪一种语言最值得学习”。^②作为一个竭力贬低东方文化价值的英国殖民主义者, 麦考莱毫不犹豫地认为英语优于印度的古典语言。这里可以把麦考莱赞同英语教育的理由大致归纳为如下三点:

1. 英语是掌握现代知识的关键 即使在西方的诸种语言中 它也是首屈一指的 英语会给印度带来整个的复兴 就象希腊语和拉丁语带来了英国的复兴或象西欧的语言使俄国文明一样。

2. 在印度 英语是统治阶级使用的语言 它也可能成为整个东方海域的商业用语, 因而印度人是渴望受到英语教育的。

3. 英语教育虽不能普及至全体人民, 但通过英语教育可以造就出“ 一个成为我们与被我们统治的几百万人民之间的翻译的阶级; 一个在血统和肤色上是印度人 但在爱好、观点、道德和知识上却是英国人的阶级”; 通过他们 可以把西方知识与道德用本地语的著作传递到人民大众中去。^③

麦考莱从政治、经济和文化等方面论证必须在印度实行英语教育 尤其在第三点中 他实际上提出了印度政府后来采取的“ 渗透方案 (filtration scheme)” 即在教育上 官方尽其所能向印度上层阶级传授英语教育 然后通过这些人使教育形式和知识朝下 渗透 到民众。这里 有必要再对麦考莱的观点作一简短的评论。首先 麦考莱观点的阶级性是十分明显的 即培养一个为英国政府服务的印度上层阶级 与此同时则使广大人民保持愚昧。印度政府以后极力重视高等教育而很少考虑和改进人民大众的初等教育, 与麦考莱实际提出的“ 渗透说” 不无联系; 其次 麦考莱是个英语至上

论者。我们知道，一定的语言是一定社会的政治经济和文化的反映，而且，文化的复兴或经济的复兴并不是仅仅依靠语言所能完成的。事实也正说明，英语以及通过英语传递的西方文化并未给印度带来整个的复兴。此外，没有一个使用某种语言的民族或国家会认为自己的语言是低人一等的，印度也没有因为英语的传入而放弃自己的语言。

麦考莱的观点和论证可以说是“英学派”最典型的代表，他的观点得到深受功利主义影响的印度总督本廷克（Bentinck W.）的支持。本廷克在麦考莱的‘教育纪要’中写了这样的批语：“我完全赞同教育纪要中所表达的观点”。他在 1835 年 3 月即签署了一项决议，规定“英国政府的伟大目标应该是在印度居民中提倡欧洲的文学和科学，拨给教育的所有款项只能用于英语教育”；东方型学校如梵语学院等可以继续存在，但对“今后进入这类学校的任何学生不再给予资助”而且任何经费不得再用于印刷东方语言的著作”。^⑤本廷克总督以决议形式倡以英语为媒介、具有功利主义性质的西方教育和文化，废以梵语、阿拉伯语和波斯语为媒介、缺少实用价值的东方教育和文化，从而结束了这场始于 1813 年的‘东学派’与‘英学派’之间的争论。

如果说本廷克的决议结束了这场争论，那么印度政府尔后采取的一系列措施则加速了英语教育的推广。首先，1835 年颁布的“出版自由（Freedom of Press）”的规定使得英语书籍可以以相对低廉的价格出版和销售。其次，在 1836~1847 年期间，印度政府通过了一系列的条例，向印度的法官开放了更多的就职机会。1837 年，英语正式取代波斯语成为官方语言，法院的工作语言是英语（高级法院和现代印度语言，低级法院）这一决定使得印度人纷纷涌向英语学校和英语学院，以求最终能在政府部门谋个一官半职。最后，也许是最重要的，在 1844 年 10 月，哈丁（Hardinge）总督

签署了一项决议，规定所有公务人员的聘用，必须通过教育委员会（其前身为公共教育总会）所举办的公共竞争考试，给受过英语教育的印度人以优先录用的机会。哈丁的这一决定给印度人留下这样一个深刻印象，即要想就业、升迁以至获得名誉，就必须接受英语教育。这一决定使得印度“长期反对学习英语的偏见从此烟消云散，英语教育由于生计的需要而开始受到重视”。²⁶它使英语教育成为印度人“谋求高级职位的唯一手段，因而保证了英语教育为人们所接受并得到迅速的发展”。²⁷

印度政府通过改变雇佣政策来促进和推广英语教育的做法，远比口头的争论和讨论来得重要。这种给具有英语知识的人以优先聘用的做法，对于殖民地印度教育的西方化，尤其对以培养官吏为主的印度中等和高等教育的发展，产生了极为重要的影响。这也正如美国学者卡诺伊在《作为文化帝国主义的教育》一书中所说：“英国人雇佣受过英语教育的印度人充任殖民政府中的低级官吏，以此创造了接受英语教育的需要”，由此而使印度的“中等教育和高等教育尔后迅速地得到扩充”。²⁸

第三节 殖民地印度教育的西方化

随着英国在印度的殖民统治日益巩固，西方化这一浪潮开始在印度国土上生根。印度的第一条铁路于 1853 年开始通车；1854 年引进了电报和邮政系统；第一批立法委员会于 1861 年产生。印度诗翁泰戈尔认为“西方的民族用它的机器的触角伸进印度土壤的深处”。²⁹19 世纪后半叶成为印度历史上的一个重要时期，印度教育的发展也未能例外。虽然 1835 年本廷克的决议结束了“东学派”和“英学派”之间的争论，虽然印度政府尔后采取的一系列措施加速了英语教育的发展，但殖民地印度教育西方化的真正形成，则

是 1854 年颁布《伍德教育急件 (Wood's Educational Despatch)》以后的事。

一、《伍德教育急件》

印度东印度公司作为全权负责印度事务的机构，在忙过了“商业、征服和巩固”之后，开始有暇来顾及教育了。^⑤1853 年，议会的一个委员会检查了印度过去的教育发展，并对今后的教育发展制定了一份详尽的计划，即《教育急件 (Educational Despatch)》。因颁布这一急件的委员会由当时的议会监督局主席伍德 (Wood, Charles) 领导，故又称《伍德教育急件》。《教育急件》是一份长达 100 多页的报告，它的主要内容如下所述。

1. 在各省设立公共教育部 (Department of Public Instruction)，* 英属印度有 5 个省 (孟加拉、孟买、马德拉斯、西北过境省和旁遮普)；《教育急件》建议在各省设立教育部，其主要职责和权力是视导学校和学院并就它们的状况提出报告，在创办学校和学院的过程中指导管理者和校长。教育部由公共教育部长 (Director of public Instruction) 负责，并由相当一批有能力的视导员协助其工作。

2. 在各管区城市 (Presidency Town) 创办大学。英属印度当时有 3 个管区城市 (加尔各答、马德拉斯和孟买)。《教育急件》建议以

。殖民地时期，英国殖民当局对印度采取“分而治之”的政策，在行政区划上把印度分成“英属印度”和“印属印度”两大部分。前者指由殖民政府直接统治的地区，称作“省 (Province)”；后者指名义上由印度各王公统治，实际上权力都掌握在殖民政府手中的“土邦 (Indian State)”。独立后，印度多次对行政区划作了调整。目前的划分基本按照 1956 年 11 月实施的“省邦重划方案”，分作“邦 (States)”和“中央直辖区 (Centrally Administrated Union Territories，简称 Union Territories)”。

英国伦敦大学为榜样 在 3 个管区城市各建一所大学，原有的私立学院将成为这些大学的附属学院（affiliated college）大学的管理由评议会负责，评议会由政府任命的校长、副校长和其他人员组成。

3. 设置补助金制度（grant-in-aid system）《教育急件》认为，由于政府不可能在全国实行一种综合的教育计划，因而有必要设置补助金制度，对符合下列条件的教育机构给予财政补助，这些必须遵循的条件是：教育机构必须 1) 使政府对学校管理的稳定性感到满意；2) 传授良好的世俗教育；3) 公开接受国家的视导；4) 同意任何为补助金而可能制定的规则章程。

4. 建立上下衔接的学校制度 与补助金制度相适应。《教育急件》提出要建立可以接受这些补助金的学校。在此之前，印度基本上只有小学和学院两类学校。《教育急件》提出的各级学校是：小学、中间学校（middle school）中学（high school）学院和大学 这些学校基本构成了以后殖民地印度教育的学校类型。

5. 确立英语为教学语言。英语教育的地位在此之前已经确立，《教育急件》则再次明确规定英语应作为最有效的教学语言主要用于高等教育。《教育急件》虽然也指出要注意到地方语言的应用 但它只在初等教育中使用。英语作为教学语言用于高等教育，不仅影响到印度高等教育本身，而且也影响到中等教育乃至初等教育的教学，这在后面将作进一步论述。

无疑，《伍德教育急件》为殖民地印度教育的西方化奠定了基础 为以后印度教育的发展制定了蓝图。但我们还必须看到，《教育急件》从形式和目的等方面强调了印度教育的西方化从而使东方教育无人问津；强调了政府对教育的直接控制（通过公共教育部）和间接控制（通过补助金制度）从而结束了教育的多样化和印度自由学习的传统；强调了教育的世俗性而未考虑到在印度这样一个

宗教国家中，教育尤其是初级教育往往与宗教是分不开的；强调了高等教育的重要性，但忽视了初等教育的发展。也正因为这样，印度现代教育的确立及其在发展过程中存在的问题，都可以从《伍德教育急件》找到根源。这些，正是下面要加以的论述的。

二、现代意义的高等教育的确立

印度早在古代就有了属于高等教育性质的中心或机构，如婆罗门的帕利沙德和佛教的那烂陀寺。^④但正如印度教授纳格帕尔(Nagpaul Hans)所指出的，“现代印度的大学很少归功于它古代和中世纪的学习中心，现代印度大学的产生与传统的高等教育机构没有正式的联系或者是这些机构的继续”。^⑤

1857年根据《伍德教育急件》的建议印度以英国伦敦大学为模式在3个管区城市创办了加尔各答大学、孟买大学和马德拉斯大学。同伦敦大学一样，印度这时的大学只是一种考试机构，它们本身并不进行任何教学或科研活动；它们主要对自己的附属学院规定课程、举行考试并授予学位，教学工作则在各学院进行。大学的创办对于当时已经发展的但在目标、课程设置、教学质量等方面不一致的学院起到了统一的作用，“具有一种设法使散布广泛而有不同倾向的学院一致起来的意义”。^⑥但与此同时，学院为了使自己能隶属于某所大学，就不得不接受大学的种种规定，因而也就失去了自己的多样性和独特性。仿效这三所大学，旁遮普大学和阿拉哈巴德大学分别于1882年和1887年创办。学院隶属于大学的制度被称作附属学院制(system of affiliated college)它是独立前印度高等教育的主要类型，而且一直延续至今。

在成立大学的同时尤其是在大学成立之后印度以往的许多旧式学院都进行了改造。这时开始出现官办学院和学校，如1855年创办的加尔各答管区学院，原先的印度教学院并入其中，由原马