

梁漱溟的教育观念及其意义

顾红亮

(华东师范大学哲学系教授、博导 上海 200241)

摘要:在 20 世纪 20 年代初,梁漱溟用情志教育和知的教育、生活本身和生活工具等说法来说明东西方教育的差别,偏好情志教育(即生命教育)。在 20 年代后期和 30 年代,他在思考乡村建设的实践经验过程中,受到杜威教育哲学的影响,认识到“教育即生命”,把生命的教养看作乡村建设的意义之一。把梁漱溟的教育观念放在现当代中国思想史的语境中加以理解,可以发现他对教育观念的思考走的是一条生命教养的道路,预示着超越“启蒙与救亡”范式的可能性,当然,这不是说他已经完成了这种超越。

关键词:教育;生命;启蒙;救亡

中图分类号:B261 **文献标识码:**A **文章编号:**1001-8263(2010)01-0056-06

在讨论梁漱溟的教育观念之前,需要了解梁漱溟的学问方式。他研究学问不是从书本知识入手,而是从生活问题入手。他的研究中“有整个生命在,并非偏于头脑一面之活动;其中有整整四十年生活体验在,并不是一些空名词假概念”。^①他的教育观念也是如此,不是以学理论究的方式,而是以生命体验的方式阐发教育观念。从这个角度上看,教育和生命的教养具有相当的意义。

梁漱溟不是一个学理的教育家,而是一个教育哲学家和实践家,因此,我们探究他的教育观念不侧重于概念分析,而是要追问:从现当代中国思想史的视域来看,梁漱溟的教育观念有何历史意义?在讨论这个问题之前,我们先来考察一下梁漱溟如何理解东西方教育观念的差别和他对杜威教育哲学的独特解读。这两方面内容分别体现梁漱溟在 20 世纪 30 年代和 30 年代对教育观念的不同理解,把它们综合起来,正好比较完整地展现梁漱溟的教育观念,这样就为下文讨论它的历史意义提供了切实的依据。

一、情志教育与知的教育

在 20 世纪 20 年代初,梁漱溟对教育观念的

思考集中在东西方教育的差别上。这主要不是纯学术的问题,而是现实的问题,即如何通过比较发现中国教育的问题,从而找到改造之法。

梁漱溟用下面几个说法来描述东西方教育的差别。

第一个说法,用“情志教育”和“知的教育”来区分东西方教育。这个区分奠基于梁漱溟的文化哲学。他认为,文化的根本在于意欲。意欲有向前、持中、向后三种不同的要求,它们表现在人类生活的不同方面,生成不同的文化类型,如西方文化、中国文化和印度文化。其中,西方文化意欲向前,发展出科学知识,在此影响下,西方教育偏重科学知识的传授与学习,梁漱溟称之为知的教育。中国文化意欲持中,发展出人生道德学问,受此影响,中国传统教育偏重忠孝节义等道德品质和情感的培育,梁漱溟称之为情志教育。什么是情志呢?梁漱溟说,情志是本能。这和《东西文化及其哲学》一书中提到的生命、意欲、直觉这些观念的意义相类似,由此,情志教育也可称作生命教育或意欲教育。从文化哲学上看,中西方教育的差异是东西方不同文化路向的表现,所以,中西方教育各有特点,各有所长。所长之处也是短缺之处。

西方教育的所失在于不太顾虑情志生活,中国教育所失在于很少授人以知识。

梁漱溟在东西文化不同道路的话语框架下定位杜威的教育思想。他在1922年初的演讲《东西人的教育之不同》中指出:“无论教育的意义如何,知识的授受总不能不居教育上最重要之一端。西洋人照他那文化的路径,知识方面成就的最大,并且容易看得人的生活应当受知识的指导;从梭格拉底一直到杜威的人生思想都是如此。”^②梁漱溟把杜威的教育思想归入西方文化类型,但他没有进行仔细的论证。他当时对杜威的教育思想的理解主要通过杜威的讲演和一些介绍性的文章,没有做深入的研究。

第二个说法,用“生活本身”和“生活工具”来区分东西方教育。梁漱溟说:“西洋教育着意生活的工具,中国教育着意生活本身。”^③这个说法用“生活本身”和“生活工具”一对概念来描述东西方教育,隐晦包含着价值判断的成分,比情志教育和知的教育的说法更明确表达了价值选择的偏好:生活本身在价值上优先于生活工具,如果让人在两者之间选择,在通常情况下,人们偏好选择前者,把后者视为对前者的辅助。照此逻辑推论,中国的情志教育优于西方的知的教育。也就是说,梁漱溟把两种区分联系起来了,并用生活本身和生活工具来论证情志教育和知的教育的价值次序。梁漱溟是这样阐述他的逻辑的:“生活的本身全在情志方面,而知的一边——包固有的智慧与后天的知识——只是生活之工具。工具弄不好,固然生活弄不好,生活本身(即情志方面)如果没有弄得妥帖恰好,则工具虽利将无所用之,或转自貶贱;所以情志教育更是根本的。”^④在第一个区分中,梁漱溟阐述中西方教育各有千秋,没有做出价值的评判;在第二个区分中,他对中西方教育的价值有了明确的立场,他对情志教育的偏好昭然若揭。

在上述两个区分的基础上,梁漱溟又提出另外一个区分,即教育与教训的分别。他在谈到中国情志教育方法论的局限时提出这个分别。他指出,中国人一贯看重人生情志教育,但是,教育方法常被误用,一些人用教授知识的方法进行情志

教育,把情志当成知识,由此造成的后果之一是教育变成干燥的教训。教训是单向的,教师只灌输知识,不理睬学生的生活及其反应。在生活中,人的行为的发动不是出于知识,而是出于情志或本能,教训方法无视这个看法,把情志教育变成脱离生活的教训。

如何救治教训遮蔽教育的做法?梁漱溟主张回到孔子思想。在他眼里,孔子是实践情志教育的典范。他的教育不是从概念入手,而是从生活入手;不是从知识入手,而是从情志入手。“在孔子便不是以干燥之教训给人的。他根本导人以一种生活,而借礼乐去调理情志。但是到后来,孔子的教育不复存在,只剩下这种干燥教训的教育法了。”^⑤梁漱溟对孔子教育方法的肯定,进一步确证中国情志教育的重要性,显示他的新儒家的立场和儒家生命哲学倾向。

梁漱溟把情志看作生活本身,把情志教育看作对生活的调顺和培养。他对生活和生命的看法比较模糊,在很多场合下,把两者混用,如他说,“生活与生命相同,无分别,纯然一回事。人说话时,用脑筋时,总爱把他打成两截,一个是体,一个是用。其实是体用一回事”^⑥。如果把生活和生命看作近义词,那么,情志教育和生命教育也可看作近义词,它们表达的是这样一种教育观念:教育的关键是对生命的抚育与滋养。梁漱溟的这些看法已经包含着“教育是生命的教养”这一观念的萌芽。这为他在20世纪30年代关于教育观念的新理解和对乡村教育实践的思考打下了伏笔。

二、“教育即生命”

梁漱溟在20世纪20年代后期已经觉悟到乡村建设道路的可行性,与之相应,他对教育观念的认识有了一定的变化,从东西方教育差别的讨论转到了乡村教育的实践及其理论指导方面的思考。这种变化可以从他对杜威教育思想的认识转变中看出来。这里我们重点分析梁漱溟对杜威《民本主义与教育》(Democracy and Education)一书的理解,以此来透视20世纪30年代梁漱溟的教育观念。

前文已经指出,梁漱溟把杜威的教育思想归

入“知的教育”一类。在30年代,他对这一看法有了一些变化。一个因素是他阅读了杜威的《民本主义与教育》中文译本,他称赞这是一本好书,“研究教育者不可不读”,杜威“研究教育太好了”^⑦。这个变化一方面反映他对杜威的教育哲学的理解更加深入,另一方面反映他对中国教育问题的思考有了新的认识。我们在这里主要想讨论在乡村建设时期的梁漱溟如何解读杜威的教育观念,得到了什么新的认识。如果梁漱溟对杜威的教育观念有新的认识的话,那么,它主要指,杜威教育哲学的核心观念是“教育即生命”。梁漱溟没有使用“教育即生命”这个提法,它是笔者的概括。如果忽略“生活”和“生命”的区别,这个提法和“教育即生活”具有大致相当的含义。讨论的关键在于理解梁漱溟从哪个角度阅读杜威的教育哲学。很显然,他从“生命哲学”的角度理解杜威,用“生命”观念来贯串杜威的教育哲学。

第一,教育贯串个体生命和社会生命。

梁漱溟认为,杜威教育哲学的核心观念是生命。生命有个体与社会之分。人们要认识生命,就需要找到一个切入口,以沟通个体生命与社会生命。杜威找到的这个切入口便是教育。“教育顶可以贯串一切的东西,教育恰好贯串了人类个体生命与社会生命。”^⑧个体生命、社会生命与教育交织在一起。一方面,个体生命的生长需要通过教育从社会生命中吸取养分;另一方面,社会生命的扩大需要通过教育吸收个人生命的交往经验。“从个体生命来看教育时,必须看出他受社会的影响,从社会里面学习,接受他人传给的经验,离开这个无所谓教育;从社会生命来看教育时,离开了个人经验之彼此交通、传递、继续、发挥、扩大,亦无所谓教育;社会生命从个体来,个体生命从社会来。”^⑨这个论述进一步说明,教育不只是维持个体生命和社会生命的手段,离开了两者,教育就不成立了,这样来看,教育与生命是融为一体的。

第二,交往贯串教育与民主。

这里的贯串可以从个人生命和社会生命两个方面来讲。从个体生命上说,民主表现为个人生命的自由生长,而这也正是教育的目的。按照杜

威的观点,教育除了生长之外没有别的目的。生长概念预设了一种生命能力,教育促使这种能力自由地成长,而不是压制或放任不管。梁漱溟对这种能力颇为欣赏,他说:“本书(指《民本主义与教育》——引者注)有一名词用得很好,这名词即‘饶有变化的主宰能力’。此即人的生命,可以变化许多样,且其本身是主动。若失此能力,失此自新的机会,就失其所以为人。如《大学》所谓‘苟日新,日日新’即是此意。”^⑩“饶有变化的主宰能力”的英文原文是 variable control, 邹恩润的译本《民本主义与教育》是这样表述的:“‘依赖’与‘饶有变化的主宰能力’,这两件事在人类生活上是很重要的。这个原理已经有人把他总括在‘延长婴儿时代的重要’一种学说里面。……社会生活日益复杂,愈需要更长久的婴儿时代,藉以求得所需要的能力;这种‘依赖’的延长,就是‘受型性’的延长,或就是更要取得饶有变化的,新奇的,主宰的能力。”^⑪王承绪的《民主主义与教育》译本翻译此语为“可变的控制能力”^⑫,相当于可塑性的意思。杜威在上述引文中强调人的依赖性和受型性或可塑性之间的相互影响。一方面,随着婴儿期的延长,儿童越来越依赖他人,需要与他人交往;另一方面,正是这种依赖性和交往性刺激着别人对他施与更多的抚爱和教养,也刺激着儿童自身主宰能力的发展,两方面相互作用。梁漱溟突出了上述两方面中的后一方面,即可塑性一面,直接把可塑性或主宰能力认作生命能力。这个理解当然是不全面的,渗入了他自己的“先见”。但是,梁漱溟的理解有其独特之处,他使用“自新”和“日新”两个观念诠释人的生命能力,凸现杜威教育的功能之一是教养人的生命能力,使个人生命不仅“自新”,富有自主性,而且“日新”,富有活力和生长力。这样的理解使杜威的思想得到了传统儒学的支援,同时也把杜威的术语拉进了儒学的语境,使之不免有儒学化的嫌疑。

从社会生命上说,它的理想状态是怎么样的呢?杜威的回答是民主主义。梁漱溟复述杜威的观点如下:“民本主义就是最合社会的。公共观念最开展,对外自由往还交涉最多,此之谓民本主义。公共的好处越多,大家越能共同享受好处,此

即平等之社会。越社会越普遍化,越普遍化越平等化,这就是民本。‘民本’就是多数人的意思、民治平等的意思。对内平等,对外不隔阂、不敌对,很开通。总而言之,民本主义就是一个‘公’字;对内‘公平’,对外‘公开’。”¹³ 民主主义是一个“公”的社会,是生命充分绽放、生命之间自由交往的社会,也是一个生命的教养丰富的社会。“公”在这里与教育同义。按照杜威的界定,教育是一种社会性或共同体性的交往活动。在英文里,交往(communication)、共同或“公”(common)、共同体(community)这几个词有共同的词根,意义相关。达成“公”的状态,是(自由)交往的状态,也是教育(富有生机)的状态。在一个共同体或社会内,如果“公”的状态得以实现,那么,其成员享有公共的兴趣或观念,成员之间的交流畅通开放。它与其他共同体或社会的交往方面也会出现类似的特征。这样的社会既是民主的社会,也是富有教育意义的社会。

第三,教育贯串原始教育与学校教育。

在这一点,梁漱溟基本上复述了杜威的看法,加了一些中国的事例。教育有两种,广义的社会自然教育和狭义的学校教育。前者是偶然和非正规的,孩子们直接参与社会事务或游戏,模仿大人们的做法,跟着大人们学习各种社会风俗习惯,在实践中学到知识和德性,在低级社会中,这种原始教育起着主要的作用,梁漱溟称它为“社会生活之自然参与”。社会生活直接发生教育作用,置身其中的人们在不知不觉中学到社会遗传下来的文化。与此相对,学校教育是正规的和有意识的,孩子们参加学校,学校有课程、教材和实验室,这些都是经过精心设计的,所学的知识被高度浓缩在符号里,是抽象化的,远离实际事务和原初的场景。学校教育在文明发达社会里是一种普遍的教育形式。对两种教育形式进行比较,发现它们各有优缺点,例如,“自然教育教人狭隘,学校教育教人开通。”“社会自然教育较为亲切,直接参与事实才亲切有味,才是活的,才有生气。亲身经验的皆真知识,学校则是许多假知识、死知识,每不能适应社会生活,故学校须力求社会化”¹⁴。

对于杜威来说,谈教育不能局限于原始教育

或学校教育,他试图保持两种教育的平衡,或实现对两种教育的贯通。这是教育哲学中的主要问题。如何做到两者的平衡或贯通呢?杜威的一个建议是学校社会化。“谋学校内部社会化,生活实际化,减少矫揉造作特异的生活。”“使学校安排的生活很像社会生活,但又须较社会生活更有意义,使学生在学校仍能从亲切经验中得到知识学问。以有意义的设备,形成有意义的环境,使其由这环境中的生活而受到教育。”¹⁵ 梁漱溟同意杜威要求保持两种教育平衡的想法,但在学校社会化的设想之外,又提出社会学校化的看法。他在乡村建设中建立乡农学校,目的之一是化社会为学校。乡农学校的一个组成部分是知识分子,他们代表新的文化生命方向,在他们的组织下,乡农学校不仅使乡村生活的教育意义以某种清晰、条理化的方式显现出来,而且,它还呈现出新的生命教养的迹象,并与真实的社会生活相沟通。

梁漱溟从“生命哲学”角度对杜威教育哲学的阅读并非空穴来风。对杜威来说,教育哲学不仅是哲学的分支,而且是哲学展开自身的一种样式。教育是从实践的角度“阐释”哲学。哲学的展开不是概念的罗列与命题的展示,而是生活或生命活动的展开。这种展开延伸到教育领域,生命的更新、生活经验的生长便成为教育哲学的主要观念。因此,把杜威哲学看作一种生活(生命)哲学和教育哲学,并不是没有道理。

三、生命的教养与历史意义

梁漱溟的教育观念有什么历史意义?我们愿意把梁漱溟的教育观念放在现当代中国思想史的语境中而不是教育史的语境中来理解它的意义,这样可以展示这一观念具有的某种范式转换的重要意义。

在现当代中国思想史的研究中,一些学者用启蒙与救亡的范式来诠释思想的起伏演化或给某个思想家定位。事实上,这个范式不可能覆盖所有的思想或思潮。如果我们承认现当代中国思想世界是复杂的和多样化的,那么就有必要反思启蒙与救亡范式的有效性,并思考修正此范式的可能性。在这个范式之外,是否还存在着别的、重要

的思想样式?笔者认为,梁漱溟的思想样式比较特别,很难完全用启蒙或救亡的框架来描述它。在一定程度上,可以说他的思想是启蒙的,因为梁漱溟的确承认西方的科学与民主的合理性,认可“五四”的一些基本预设,但是,他又为传统儒家文化辩护,阐发儒家思想在当代和未来的生命力,视其为西方文化发展的未来方向。显然,我们不能把后一个观点称为启蒙思想。

有一些学者说梁漱溟的思想是救亡的,把他从事乡村教育看作救亡工作的一部分,这个说法不无道理。他苦苦思索中国的前途命运,先是认同西方的民族国家观念与政治制度,后来做自我批判,觉得西方的政治制度根本不适合中国的民族精神,于是走上乡村建设的道路,以动员和教育农民为己任,通过改造乡村以达到更新社会的目的。在此探索历程中,他的救亡之心清晰可见。但是,这个说法似乎没有切中要害。

从另一个方面看,梁漱溟把乡村建设看作一个文化整顿运动,建设乡村是为弘扬中国的文化生命,为世界文化生命的开展开辟新路。梁漱溟的这个思路已经脱离救亡的语境,进入了世界主义的语境。梁漱溟在《中国民族自救运动之最后觉悟》中对他的思想的转变有一个分析。他说,民族自救运动经历了前期后期,都以西方的民族国家为模型。他反思说,已经进行的民族自救运动不是救亡运动或保命运动,而是“祸国运动”,失去自主性的运动,这样的运动不能再进行第三期了。民族自救运动失败的根本原因在于遗弃自家的精神,摒弃儒家传统。如何才能开辟新方向以纠正此前的弊端呢?梁漱溟认为,必须把民族自救运动改造成民族自觉运动。“所谓从民族自觉而有的新趋向,其大异于前者,乃在向世界未来文化开辟以趋,而超脱乎一民族生命保存问题。”¹⁶民族自觉是一种文化生命的觉悟,觉悟中国文化是一种未来的世界文化,我们负有为世界文化探路的先遣任务,因此,我们不能追逐外物而迷失自己的本性,必须返回文化传统,认取儒家的精神,教养个人和社会的生命。如果不对文化生命的开显有所自觉,很难洞察中国的前途命运。可见,梁漱溟要终结先前的民族救亡运动,另辟一个新方向,引

向对文化生命的自觉和教养。从这个意义上说,我们很难同意把梁漱溟的教育或教养工作归入救亡事业,而主张将这一工作看作对救亡事业的超越。

那么,用什么样的观念来描述梁漱溟的思想努力呢?笔者觉得可以用教育观念。美国学者 Catherine Lynch 说:“在梁漱溟看来,教育观念超出了学校和技能传授的范围,卷入了中国危机的方方面面。梁漱溟开始把教育看作一个使人们结成有内聚力的共同体、进而促发基本变革的进程。”¹⁷什么样的基本变革呢?启蒙还是救亡呢?Catherine Lynch 没有说明。笔者认为,在一定程度上,梁漱溟是在做启蒙的或救亡的事业,但更准确地说,他是在做教养的事业。

教养指什么意思?现代犹太哲学家门德尔松(Moses Mendelssohn)用过这个词。他说教养包括两个内容,一是启蒙,代表教养的理论维度;二是文化,代表教养的实践维度。¹⁸无论从事启蒙事业还是从事文化事业,都是在为人的教养事业服务。我们这里使用的教养概念与门德尔松的用法不同,把教养和启蒙区分开来。按照康德的定义,启蒙是一个理性运动。生命的教养超出理性运动,侧重于对人的生命的培育,侧重于儒家人文精神的教化。梁漱溟早年所讲的情志教育已经揭示生命教养说的端倪,后来,梁漱溟从“生命哲学”的角度解读杜威的教育哲学,更把教育看作一种使生命意义充盈的活动。在这个意义上,梁漱溟的教育观念与教养观念同义。他曾说:“我们所谓教育是隐然有所指,非只是指知识技能的教育而已,是指整个的生命,整个人格说的。”¹⁹整个生命的开发与提升是他的教育观念乃至哲学的真正关注点。

我们说梁漱溟的教育观念走的是一条生命教养的道路,预示着超越启蒙与救亡范式的可能性,这里说的是“预示”,而不是说他已经完成了这种超越。实际上,由于梁漱溟不太注重纯学理性的探究,在他关于乡村教育的论述中,救亡思路仍然不时出现。我们说他超越启蒙与救亡范式,只是就可能性而言,就他的部分运思而言。

注:

①梁漱溟:《中国文化要义》,《梁漱溟全集》第3卷,山东人民出版社1990年版,第4页。

②③④⑤梁漱溟:《东西人的教育之不同》,《梁漱溟全集》第4卷,山东人民出版社1991年版,第656—657、658、659页。

⑥梁漱溟:《意识与生命》,《梁漱溟全集》第7卷,山东人民出版社1993年版,第1020页。

⑦⑧⑨⑩^{13 14 15}梁漱溟:《杜威教育哲学之根本观念》,《梁漱溟全集》第7卷,山东人民出版社1993年版,第692、685、686、691、690、698、695、696页。

¹¹杜威:《民本主义与教育》,邹恩润译,商务印书馆1934年版,第80—81页。

¹²杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社2001

年版,第53页。

¹⁶梁漱溟:《中国民族自救运动之最后觉悟》,《梁漱溟全集》第5卷,山东人民出版社1992年版,第113页。

¹⁷Catherine Lynch, Liang Shuming, Education, and Change, 丘慧芬编:《自由主义与人文传统》,允晨文化实业股份有限公司2005年版,第395页。

¹⁸参见 Moses Mendelssohn, Philosophical Writings, Translated and edited by Daniel O. Dahlstrom, New York: Cambridge University Press, 1997, pp.313- 314。

¹⁹梁漱溟:《政教合一》,《梁漱溟全集》第5卷,山东人民出版社1992年版,第677页。

〔责任编辑:金 宁〕

Liang Shuming's Conception of Education and Its Significance

Gu Hongliang

Abstract: Liang Shuming explained in 1920's that education in the East culture is a kind of *qing-zhi* education (life education) focusing upon life itself and that education in the West culture is a knowledge education featuring upon life tools. He was influenced by John Dewey's philosophy of education and realized that education is life when he was conceiving the rural reconstruction in 1930's. Life cultivation has been supposed as one of significances of the rural reconstruction. His conception of education has showed a direction of life cultivation and indicated the possibility of transcending an old research pattern of enlightenment and saving the nation from extinction with the perspective of history of thought in modern China, rather than history of education. Certainly, it doesn't mean Liang Shuming has completed this kind of transcendence.

Key words: education; life; enlightenment; saving the nation from extinction