

作为“位育”的通识教育： 潘光旦的本土化视角

孙飞宇

(北京大学 社会学系, 北京 100871)

摘要 本文从通识教育本土化的问题出发,梳理了潘光旦在 20 世纪上半叶关于中国大学教育的反思以及作为这种反思的结果,即在中国展开通识教育的思想。潘光旦关于通识教育的目的、功能和方法等方面的主张,服从于其“中和位育”的核心社会学理论,对今天在中国大陆展开的通识教育实践活动依然具有有益的理论意义和参考价值。

关键词 通识教育;潘光旦;位育;士人

中图分类号: G640-092.6 文献标识码: A 文章编号: 1671-9468(2021)01-0071-16

DOI: 10.12088/pku1671-9468.202101004

二十一世纪以来,通识教育在中国大陆的实践方兴未艾。许多大学都在理念和实践层面上展开了关于通识教育的探索。这一探索有着多重动力,既有对现代高等教育过度专业化与分工精细化所导致的人才培养机制之不满,也有对中国高等教育在追求世界一流和培养什么样的人这方面的反思。关于通识教育的思想与实践形式,教育学界也出现诸多探索性研究和讨论。从最初认为是一种西方高等教育模式的引入和对这一概念的讨论主要集中于西方的思想资源(李曼丽、汪永铨,1999),到发掘出民国时期教育家在这方面筚路蓝缕的努力(陆一、徐渊,2016),再到充分认识本土文化资源对于通识教育的重要性以及通识教育本土化的必要性(李曼丽,2006;陆一,2016)。李曼丽通过人类学“地方性知识”的概念说明,在中国建设通识教育,同样需要重视制度背后的社会“意义结构”,所以一个必须面对的问题是“如何建立与中国具体情势相适应的通识教育”(李曼丽,2006:87),而且目前中国学界还尚未“在本土资源和境外资源中寻找恰当的解决方案”(李曼丽,2006:87)。陆一也认为,中国大学的通识教育发展需要一个从“通识教育在中国”到“中国大学的通识教育”的发展过程(陆一,2016)。

有研究者发掘了“通识教育”这一概念在中国传统思想里的起源,并综述了

民国时期教育家所展开的关于通识教育的思考与实践,看到以钱穆、竺可桢、梅贻琦和潘光旦等为代表的教育家对现代大学教育的弊端以及通识教育所能够发挥的作用已有充分认识,并提出相应的实践操作设想;而且在中国学界,对于大学教育专业化分工的弊端和通识教育的思考,与西方学界同步。钱穆的《改革大学制度议》和梅贻琦撰写要点、潘光旦代拟文稿的名篇《大学一解》的发表都早于哈佛的《自由社会中的通识教育》,“通识教育”一词也并非仅仅来自翻译,而是有着潘光旦对于传统“通专之辩”在现代大学教育中之体现的思考。作者通过梳理“通识教育”这一概念在中文语境的发展史发现,“中国教育现代化初期的思考与实践才是我们今天‘通识教育’讨论可追溯的直接源头”。原因在于:“新文化运动以后,经学教育留下的空洞何以填补?历史上发挥了重要文化作用的‘士君子’理想如何接力?”(陆一、徐渊,2016:36—37)民国学者所面临的通识教育问题今天依然存在,因为这一问题所直接指出的,是中国的通识教育应该培养什么样的人这一尖锐然而现实的问题。从社会学的角度来看,上述学界的努力,可用“社会底蕴”的概念(杨善华、孙飞宇,2016)加以理解,也即,在中国,通识教育的建设必须关注这一建设所扎根于其中的社会底蕴,并从中汲取思考的问题与资源。

当然,这一问题与“中国往何处去”之类的宏大问题直接关联,并且因此而容易让讨论显得空洞。不过,在专业化趋势日益严重的今天,此类问题依然亟需得到扎实的思考和研究积累。本文希望能够更进一步,整理并阐释以潘光旦为代表的民国知识分子对于通识教育的思考。潘光旦对当时中国高等教育的思考是从中西冲突和社会巨变这一大的社会学视野出发而来的。其教育思考的特点在于从来没有局限于教育来讨论教育,而是从国家、社会和政治格局的视野出发讨论教育。作为其教育思想之核心的通识教育,也与他对于中国社会及其变迁的社会学思考息息相关,与今天中国高等教育所面临的问题和挑战多有不谋而合之处,这些思考和结论对于我们也有许多启发。

一、“位育”教育的目的:“士人”

作为民国时期的著名学者,潘光旦除了在人口学、优生学和社会学等方面的卓越贡献,在高等教育方面还有着深入切实的思考,并且在世界范围内率先提出了通识教育的理念和概念(陆一、徐渊,2016:36—37),这与其整体的社会思想的发展都有密切的关系。

潘光旦在1913年至1922年就读于清华学校,1922年至1926年留学美国。他在学术生涯早期的名作即关于“冯小青”的研究已经呈现出学淹中西的知识

视野和对于社会议题的敏锐把握能力^①。在此之后,尤其是在美国留学的几年时间里,中西文化冲突以及中国社会巨变成为他的思考主题。

在1926年于哥伦比亚大学所作的几篇代表性文章中,潘光旦将基督教为代表的西方文化与儒家为代表的中国文化进行了一番比较。通过考证基督教在中国历史上的传入以及发展,他认为,基督教所代表的文化与中国传统文化之间的冲突,主要体现为两大类:一为神的观念,二为人伦的观念(潘光旦,1926a/2000:98)。基督教重神的观念与中国文化不合,而伦常的观念是中西冲突最为激烈的领域。在中国这样一个伦理本位的社会,人伦关系是最重要的。在基督教文化中,人伦关系则是不完全的,因为另有人之上的神(潘光旦,1926a/2000:99);而基督教里“天父”的观念,是一般中国人绝难理解的(潘光旦,1926a/2000:100)。这是东西方社会之间巨大的结构性差别。从这一对于中西社会在结构与自我认同方面的实质差别和比较出发,潘先生对于中国社会本身及其发展的理解,也存在着从“物不齐论”到“因人制宜论”、最后到“社会位育”这一核心教育主张的提出(潘光旦,1926b/2000:136)。

“社会位育”这一概念来自潘光旦最著名、也是他最核心的社会理论,也就是“中和位育”的概念。这一来自《中庸》里“致中和,天地位焉,万物育焉”的概念,被潘先生加以新的诠释和理解,成为其社会学研究的内在逻辑线索,即“从‘位’到‘育’”(周飞舟,2019:P15)。所谓“安所遂生”,就是位育的意思。当今学界对于这一概念也有诸多讨论(吕文浩,1998;潘乃谷,2000)。从这一理论出发,社会发展的重点落在教育方面,而教育的重点自然也就在于培养人以及培养什么样的人。在此后的数年间,潘光旦开始明确将他“中和位育”的核心思想应用于对中国社会以及教育的思考。在1933年《忘本的教育》一文中,潘光旦开宗明义,从“位育”的理论出发,强调教育不能离开“人”所居于其中的物质文化环境与历史的绵延性,然后他强调说:

三十年来所谓新式的学校教育的一大错误就在这忘本与不务本的一点上。新式的学校教育未尝不知道位育的重要,未尝不想教人生和各种环境打成一片;但是他们所见的环境,并不是民族固有的环境,而是二十世纪西洋的环境。二十世纪西洋的环境未尝不重要,对它求位育的需要未尝不迫切,但是因为忘却了固有的环境,忘却了民族和固有的环境的连续性和托联性,以为对于旧的如可一脚踢开,对于新的,便可一蹴骤几,他们并不采用逐步修正固有的环境的方法,而采用以新环境整个的替代旧环境的方

^① 这篇最初是课程论文的作品得到了梁启超的高度赞赏。梁启超的评价原文为:“对于部分的善为精密观察,持此法以治百学,蔑不济矣。以吾弟头脑之莹澈,可以为科学家。以吾弟情绪之深刻,可以为文学家。望将趣味集中,务成就其一,勿如鄙人之泛滥无归耳。”(见《潘光旦文集》第1卷,北京大学出版社2000年版,第6页)梁启超另外一次赞赏并期许潘光旦曰:“以子之才,无论研究文学、科学乃至从事政治,均(可)大有成就,但切望勿如吾之泛滥。”(黄延复:《水木清华:二三十年代清华校园文化》,广西师范大学出版社2001年版,第78页。)

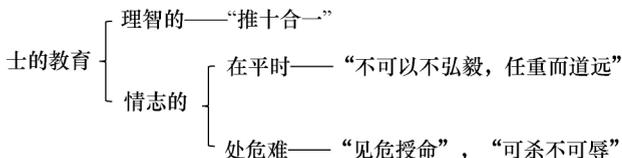
法一结果,就闹出近来的焦头烂额的一副局面。(潘光旦,1933/2000:555—556)

这一“本”具体指的是什么呢?并非简单地说是新式教育中忘记了中国的传统。潘光旦接着指出,在以“国学”之名的新兴教育现象中,教育的实质与其他种类的教育并无区别:虽然看到了中国传统文化的重要性,然而不过是“把先民的遗业,提出来成为一门学问”,用来在大学里“和别的学问并跻”,而没有“把这种遗业认为和民族所以生存与立之道息息相关”(潘光旦,1933/2000:557)。从随后的文章中可以发现,潘光旦的“本”在这里指的是做人,尤其可以归纳到“做好人”(潘光旦,1934c/2000:602)。这一点被认为是潘光旦新人文史观的核心观念(周飞舟,2019)。

在发表于1934年、实则写于1918年的《中国人文思想的骨干》一文中,潘光旦将中国文化总结为“重人道”(潘光旦,1934a/2000:113),并且强调:中国人文思想中对外一条极为简单的原则,就是“伦”的原则,也就是人与人之间的关系;而对内,即对自己,则是“节”的原则,也就是“有分寸”(潘光旦,1934a/2000:118)。在时间的维度上,中国传统文化并不将人视为一个个体,而是视为一个有历史与未来、处于某种社会传承关系中的“整个的人”(潘光旦,1934a/2000:118)。这是潘光旦关于人的明确理解,与他对“个人主义”流行之不满意态度息息相关。以“冯小青”研究为例,他通过冯小青的“自恋”悲剧想要讨论的近现代中国社会问题,就与这一社会问题有着密切关系。中国传统的“人道”与西方流传过来的“人本主义”完全不同。他引用董仲舒言道:“通天、地、人三才的人才配叫儒。所以至少儒者平日对人接物的态度要居敬,要自谦,要虚己。这便是‘人文思想’与‘人本主义’根本不同的一点了。”(潘光旦,1934a/2000:120)。与之相对,潘光旦发现,中国文化在现代社会的一个重要变化与问题,是接受了这种名为人道主义的个人主义而实际上发展出来的却是一种“任性”的人生态度。他说,在青年人中,“那种超过了分寸的自负心理与自信心理,以为一切一切,都在人自己的手里,要如何,便如何——以前中国的人文思想家便不能接受。我也以为不相宜”(潘光旦,1934a/2000:120)。所以在中国社会,节制与分寸极为重要,在他看来,这是社会生活达到“和”之唯一途径(潘光旦,1934a/2000:121)。当然也就是教育的积极目标。

从教育的角度来说,这样一种“好人”如何实现?1936年,潘光旦连续发表了两篇关于教育的文章,分别为《国难与教育的忏悔》和《再论教育的忏悔》,用中国传统意义上的“士人”总结他所理解的“好人”,并对这一“士人”概念赋予了新的意义。这两篇文章的核心主旨就是题目所点出的:中国在当时所面临的国难与对于之前中国教育的反思。在文章中,潘光旦首先表明,“近代所谓新教育”也就是他所经历的中国二十世纪新式教育,实际上既对不起接受教育的年轻人,也对不起国家——这种状况是伴随着“国难”而越发清晰、完全暴露的。

总结起来就是，“教育没有能使受教的人做一个‘人’，做一个‘士’”（潘光旦，1936a/2000：125）。潘光旦总结了近代教育的三个内容或者范围：教而为“公民、平民、或义务教育”，教而为“职业或技能”，教而为“专家或人才”（潘光旦，1936a/2000：125）。然而，这三种教育的目标都没有能够实现教育的基本要求、同时也是中国传统教育的基本目标，那就是“做人之道”（潘光旦，1936a/2000：125）。潘光旦曾用一个图表来表明他所认为的教育理想——“好人”、也就是“士”的教育到底是什么：



（潘光旦，1936a/2000：126）

与“五四”以降的众多知识分子不同，作为一名从事社会学和优生学等新式学问的知识分子，潘光旦对于新式教育的反思资源却是中国传统文化。除了此前在“位育”这一学理层面上的理由，对于潘光旦而言，这一做法的现实合理之处就在于国难当头之时，由新式教育所培养出来的人才之不堪用。潘光旦在文中提出，上述“士的教育”在当时的中国都是缺乏的。针对“推十合一”，他认为，当时读书人的两个问题是“泛滥无归”与“执一不化”。就为人的“情志”来说，无论在平时还是处危难，士的教育都既与人的教育有关，又构成了知识教育的基础。在实践这一“士的教育”方面，有两个步骤：一为“立志”，也就是知道“心之所在，或心之所止”；二为“学忠恕一贯的道理”（潘光旦，1936a/2000：127）。潘光旦并不惧怕别人批评他为“开倒车”，作为一位从事新式学问的学者，他恰恰认为，这一对于“先民的教育经验”的抛弃是新式教育的最大问题。由于“忠恕一贯”之教育的缺乏，导致了“忠恕”这两方面做不到兼顾的两类人“正滔滔皆是”。究其原因，他指出，是“以往二三十年的所谓新教育没有教我们以忠恕一贯所以为士之道；没有教我们恕就是推十，忠就是合一，恕就是博，忠就是约……”（潘光旦，1936a/2000：127）。别的教育可以短期内做出成效，然而人的教育却是长期功夫，急不得。然而在潘光旦看来，当时社会的一个大问题就在于，在过去“数十年来”，“士的教育……不但已经摧毁无余，并且快到无人理解的地步”了（潘光旦，1936a/2000：129）。这正是教育对于国难的无能为力之处。而这一教育如果实现，那么其目标则是：

讲博约，讲忠恕，讲推十合一，即所以调节流放与胶执两种相反的倾向，使不但不因相反而相害，而使恰因相反而相成。讲立志，讲弘毅，讲自知者明，自胜者强，以任重道远相勸勉，以富贵不淫，贫贱不移，威武不屈相期许，险阻愈多，操守愈笃，至于杀身毁家而义无反顾；这些，即所以维持青年期内那种热烈的情绪于敢作敢为的无畏精神。再约言之，士的教育，一

面所以扶导青年的特性,使发皆中节,一面所以引伸此种特性,使不随年龄与环境之变迁而俱变。惟其在青年期内发皆中节,到了青年以后的中年与老年,进入学校环境以外的国家与社会,才有余勇可贾,才能负重任而走远道。(潘光旦,1936a/2000:129)

在潘光旦看来,此种“士人”在中国的缺乏,当然主要就是教育的责任。原因在于:“教育没有教一般人做人,更没有教一些有聪明智慧的人做士,没有教大家见利思义,安不忘危,没有教我们择善固执,矢志不渝,也没有叫我们谅解别人的立场而收分工合作之效。我以为近代的教育不知做人造士为何物,是错了的”(潘光旦,1936a/2000:130)。

1946年,潘光旦在《说乡土教育》一文中,再度重申“中和位育”是其教育思想的核心。从人类社会的视角来说,教育的最大功能,是“从每一个人的位育做起,而终于达到全人类的位育”(潘光旦,1946b/2000:139)。所以教育应该着眼于位育,也就是有“本末”的意识。在这个意义上,他将教育又分为三类,首先一定是关于人与社会的教育,然后才是关于社会、历史地理以及一般自然科学的。然而,他发现,当时社会在教育方面的基本情况是:自然科学与标准化的教育已经“畸形发展为教育的全部”(潘光旦,1946b/2000:141),而无法做到“脚踏实地”,也就是把对人的教育置于其具体的生活与社会处境,例如以具体的“乡土教育”实施于国于民真正有利的教育。

二、通识教育与专业教育之辩

对于潘光旦来说,通识教育与专业教育之间的矛盾和冲突并非现代社会在知识方面的矛盾,而是一个古已有之的问题。1950年,他在《说“通”“专”并重》一文中总结了前人的讨论,认为这一问题的两个极端都不妥当。对于中国人来说,尤其是“没有真的专,而有假的通”,这是传统文化的一个大问题;现代社会则走向另外一个极端,并且成为亟待解决的大问题,即只强调专而不强调通。解决之道是双方兼顾,即他总结的“博而能约,能综合,能融会,能作有创造性的总结,那就是通了”(潘光旦,1950/2000:373)。

这是他关于教育中“通专之辩”毕生思考的总结。这一总结是倾向于“通”这一方面的。这一点在其思想历程中早有迹象。早在1934年,在欢送游美学生的一封公开信里,潘光旦提出对于中国留学生的期待,就不仅仅在于学习一般意义上的知识,而是要超越于“求专门学问”的动机。留学最充分的理由在于,“要观察一个新兴的民族所由兴起的道理”(潘光旦,1934b/2000:141)。也就是说,要亲身体验和了解“那种蓬勃的气象和此种气象的种种依据”(潘光旦,1934b/2000:141)。这与书本上和实验室里的任何一种学问都不同,是一种社会学意义上活的学问。这也正是潘光旦在社会学的意义上对于教育的期待:学

习和教育不仅要集中于专业知识,也要着眼于知识之外的气象。

对于这一“气象”的讲求,是潘光旦在通识教育方面的实质思想。在这方面最为著名的文本,当属在 1941 年由梅贻琦撰写要点、由他主笔的《大学一解》一文(潘光旦,1941/2000:528)^①。在这篇文章中,潘光旦集中表达了他对于大学中通识教育的性质、目的和方法的理解。在他看来,虽然大学制度来自西方,然而大学教育的“精神”和目的,则“文明人类之经验大致相同,而事有可通者”(潘光旦,1941/2000:528)。所以为了实现教育的目的,在教育上应该不分古今中西,而以一种包容涵盖的态度对待各种思想资源,其主要的议题是“群己”方面的社会学议题,并由此而应该从“位育”的角度出发来理解通识教育:

文明人类之生活要不外两大方面,曰己,曰群,或曰个人,曰社会;而教育之最大目的,要不外使群中之己与众己所构成之群各得其安所遂生之道,与夫共得其相位相育之道,或相方相苞之道;此则地无中外,时无古今,无往而不可通者也。(潘光旦,1941/2000:528)

在这一界定之后,潘光旦认为,现代大学教育的理想目的与实践都没有超出中国传统的“大学”之意:

今日之大学教育,骤视之,貌若与明明德新民之义不甚相干,然若加深察,则可知今日大学教育之种种措施,始终今未能超越此二义之范围,所患者,在体认尚有未尽而实践尚有不力耳。(潘光旦,1941/2000:529)

那么这一当今的大学教育与中国传统对于“大学”的理解和实践之差别在哪里呢?差别就在于对人的理解不同。当今的大学教育并未比前人高明多少,反而在教育方面愈发狭隘起来。他说:

然则所谓体认未尽实践不力者又何在?明明德或修己工夫中之所谓明德,所谓己,所指乃一人整个之人格,而不是人格之片段。所谓整个之人格,即就比较旧派之心理学者之见解,至少应有知、情、志三个方面,而此三方面者皆有修明之必要。今则不然,大学教育所能措意而略有成就者,仅属知之一方面而已,夫举其一而遗其二,其所收修明之效因已极有限也。(潘光旦,1941/2000:530)

所以,若只讲求专业教育与知识传授,则现代意义上的大学对于人的教育并不能说是整体上的。尤其是在“明明德”这一方面。在潘光旦看来,这是属于现代意义上的自我认识^②,本应该是教育的主要题中之义,然而却在现代大学教

^① 潘光旦所撰写的手稿与最后发表成文的文章略有不同,本文引用以《潘光旦文集》收录的潘光旦手稿为准。

^② 潘光旦指出:“明明德之义,释以今语,即为自我之认识。”见《大学一解(稿)》,收入《潘光旦文集》第9卷,北京大学出版社2000年版,第530页。

育中缺失了。

这一说法,与他在“冯小青”研究中对小青所下的判语,以及对于他那个时代的青年人在婚姻家庭方面之行为举止的批评,都一以贯之,也是他对于大学教育的理解和期待。然而,如上引文所说,他认为,现代的大学教育基本上放弃了这一方面的功能,即放弃了培养全面的人,或者用传统的说法是“修身养性”的方面:“今日大学生之生活中最感缺乏之一事即为个人之修养。”(潘光旦,1941/2000:532)。个人修养不足有三个方面,都与现代社会的具体情境和现代大学制度有着密切的关系:首先是“时间不足”,也就是学生学习课程的态度,“闲暇”不足直接导致对于人生与社会的思考缺乏;其次是“空间不足”,也就是现代社会与教育给青年人的社会空间不足,导致现代社会“慎独”的缺失;第三,潘光旦批评了现代社会与教育片面强调“社会化”和“集体化”的趋势,也就是年轻人只与年轻人打交道,而“师友古人之联系之阙失”(潘光旦,1941/2000:534),这一点与现代大学将“历史经验”化为“历史研究”的趋势结合在一起,导致青年学生无法做到“以人鉴人”(潘光旦,1941/2000:534),也就是找到自己人生的楷模并且追随之。

在上述分析的基础上,梅贻琦和潘光旦认为,现代大学教育依然没有脱离古人所说的“通”与“专”之辩,并且针对“通专并重”的说法提出,如果大学的目的是要培养人,那么就要在“通专之辩”中强调“通”这一方面:

窃以为大学期内,通专虽应兼顾,而重心所寄,应在通而不在专,换言之,即须一反目前重视专科之倾向,方足以语于新民之效。(潘光旦,1941/2000:536)

原因在于,“通识,一般生活之准备也,专识,特种事业之准备也,通识之用,不止润身而已,亦所以自通于人也,信如此论,则通识为本,而专识为末,社会所需要者,通才为大,而专家次之,以无通才为基础之专家临民,其结果不为新民,而为扰民”(潘光旦,1941/2000:536)。

专业的研究和教育可以有待于在研究院或者在专科学校中实现,然而大学的气象应该更大,要着眼于社会与国家的建设。从这一更大的层面上来说,大学应该着眼于以下三个方面对于人的培养:

大学,致力于知、情、志之陶冶者也,以言知,则有博约之原则在,以言情,则有裁节之原则在,以言志,则有持养之原则在,秉此三者而求其所谓“无所不思,无所不言”。(潘光旦,1941/2000:539)

这三个方面也可以看作潘光旦对自由教育的基本理解,因为这三个方面只有通过自由教育或者说通识教育才可能实现。

这一对于大学教育的理解并非仅从教育的角度得出,而是与他对现代社会和现代科学的理解息息相关。在1946年的名作《说童子操刀》一文中,潘光旦

使用“童子操刀”来说明中国传统文化所蕴育的典型中国知识分子对于科学以及大学教育的态度。这一态度即:科学乃是人造的工具。本身无所谓好坏,关键在于人本身以及人对于科学这一工具的使用(潘光旦,1946a/2000:8)。他使用“迂阔不切”和“支离破碎”等说法批评现代科学、尤其是自然科学研究中对于“人”的两种忽略,即科学研究实际上并未触及人,也因此并非真正的学术。他说:“真正的人的学术包括每一个人的自我认识与自我控制,舍此,一切是迂阔不切的、支离破碎的,或是由别人越俎代谋,而自外强制的。”(潘光旦,1946a/2000:13)

所以潘光旦认为,在他那个时代的学术研究和教育的基本问题在于,“已经把人忘记得一干二净”(潘光旦,1946a/2000:13)。他以原子弹为例说明科学对人的控制,或是以科学为代表的“物”对于人的主宰(潘光旦,1946a/2000:16),并在这样的讨论基础上说:“学不为己而为别人,是错误,学不为人而为物,是错误之尤,目前该是纠正着错误的时机了。”(潘光旦,1946a/2000:13)这一为人之学术研究与教育的目的,是要通过培养“明能自知与强能自胜的个人”,从而“造成一个真正的社会”(潘光旦,1946a/2000:13)。

在潘光旦看来,解决全部现代社会问题的基本途径不在于政治、经济和社会等方面,而在于“教育”,这一教育的基本特征就在于“充分自知与自胜的发展”(潘光旦,1946a/2000:16)。这不仅是中国社会的问题,而且是一个现代性的普遍问题。1936年,潘光旦在《欧洲局势与思想背景》一文中指出,西方社会的基本社会思想问题是个人与社会的问题,而在这两种现象背后的个人主义与集体主义之思潮,则为中国所无,是从西方传入的(潘光旦,1936c/2000:40)。他说:“事实上,西洋的个人主义,我们在维新以后早就薪传过来,左右两派的集体主义,近来也先后有人很认真的介绍。”(潘光旦,1936c/2000:44)这对中国传统思想与社会造成了很大的冲击(潘光旦,1936c/2000:44),一个重要表现就是上述大学专业化教育与个人主义之兴起的结合。在1946年的一篇中西比较的文章中,潘光旦开篇即提出,“无论做学问,做事,做人,第一个大难关是去蔽”(潘光旦,1946c/2000:50)。所谓“蔽”,在这里指的就是专业化教育和知识遮蔽了现代人对于世界的整体性认识与人格的完整培养。在细数了儒家传统中对于去蔽之理解,并将讨论落实于荀子的论述之后,他总结说:

人生是一个整体,知识、学问、行为,所以辅翼人生与表达人生的,也不得不说一个整体,凡属整的东西,全的东西,我们不能以一偏来概括;近百年来来的社会科学家,凡属学养较深、见识较广,而理解力足够把握的,都作如此看法。(潘光旦,1946c/2000:53)

这是他对学问的要求。当然,作为社会科学家,这尤其是对社会科学研究的要求。所以他说,“群学之难,难在解蔽”(潘光旦,1946c/2000:54)。而从西学的角度来说,潘光旦认为,斯宾塞在其《群学肆言》中所言也无非就是“解蔽”,

以至于如果将《群学肆言》这一译名改为“解蔽通论”，也不会文不对题（潘光旦，1946c/2000:55）。

无论科学研究的路径和目标为何，无论在何时何地的研究，在潘光旦看来，都与人有关，其根本着眼点也应该与此有关，“地无分中外，时无分今古，人无分东西，人生的一些大道理是可以有如孟子所说的‘一揆’的”（潘光旦，1946c/2000:56）。

潘光旦在此期间对于教育、尤其是大学教育的思考一直没有中断，并且观点越来越鲜明。在一年半之后再论“解蔽”的文章中，他直接使用了“人文学科必须东山再起”（潘光旦，1947a/2000:59）这样的判断。潘光旦认为，自然科学在现代社会的兴起并未使得现代社会更加昌明，恰恰相反，在现代社会，“蔽的种类加多了，程度加深了，范围扩大了，蔽所招致的殃祸也不知放大了若干倍数，包括两次的世界大战在内…这局面的所由形成，自然科学要负很大的一部分责任”（潘光旦，1947a/2000:61）。

在潘光旦看来，斯宾塞寄希望于自然科学以求人类解蔽的路径存在着很大的问题。问题在于如下几个方面。首先，潘光旦做出了与涂尔干对于自然科学的分工化发展非常类似的理解。他认为，自然科学的发展趋势在于，“完全侧重在分析与专精，而越至发展的后期，此种分析与专精的趋势越是增益其速度，积重而难返”（潘光旦，1947a/2000:61）。这种不断分工、无限细化的结果，表面上很有进步，然而对于从事研究之人完全无益，所以，“分析就等于分崩离析”（潘光旦，1947a/2000:61）。潘光旦引用英国思想家席勒（F. C. S. Schiller）的话说，“一门科学…最大的敌人便是这门科学的教授”，这种遮蔽的缘由“大致可说，一半是属于科学方法自身的”（潘光旦，1947a/2000:62）。

这并不是说潘光旦反对科学本身或者说反对中国人接受科学。作为从事社会学、优生学和民族学研究的现代知识分子，他对于诸多社会问题的思考已经完全有别于传统中国文人的风格，是以体现了现代学科意识和科学思考的逻辑框架来分析和认识中国社会。他的思考资源也当然并不仅仅是中国传统的思想，而是以“不中不西不古不今”的态度，学贯中西。在这方面的典型代表是他在1922年写就、1927年扩写并再度出版的成名作《冯小青考》。不过，潘光旦思想的成熟之处也正在于，他既非固步自封的保守主义者，也不主张完全西化，更非只向前看的现代主义者。1947年，潘光旦在《正视科学》一文中检讨了“五四”以后中国教育界的问题。他认为，科学本身应当代表三种不同的努力：“科学精神的培养”，“科学研究的推进”和“科学的实际应用”。这三种当然各有其地位与意义，不过从人生意义与教育的立场来说，第一种是最重要的，因为它可以“祛蔽”，然而却最不讨喜；第二种只能满足白璧德（Irving Babbitt）所说的知识淫（libido sciendi）以及自恋的心理，别无意义；第三种结果只是种种应用器材。然而，在“五四”之后的中国，教育界的一大问题是科学精神培养的缺乏（潘光旦，1947b/2000:63）。这并不是说在中国没有人谈科学，而是将科学“偶像

化”了,而没有真正遵循科学“面对事实本身”的精神去认识世界和讨论问题,而是往往以立场之争来解决问题。如此一来,必然导致“科学的发展根本忽略了人,尤其是忽略了整个的人,而注其主力于物的认识于物的控制”(潘光旦,1947b/2000:64)。这才是问题所在。

基于此,他提出在教育中必须加强人文学科,因为人文艺术的力量在于孟子所说的“得我心之所同然”,即能够打动人心(潘光旦,1947c/2000:68)。所以在这篇文章结束的时候,潘光旦提出的建议,首要就是他翻译为“通达教育”、今之所谓通识教育(潘光旦,1947c/2000:70)。他关注到哈佛大学在当时建设通识教育的努力,并认为这是解蔽的重要途径。对于潘光旦来说,这一努力的价值并不意味着我们要简单照搬西方的课程体系,因为教育的生命力在于其社会中的“经”。这一“经”的意思是在该文化中所积淀的生命活力。他说,教育不能只有平面的想象力,强调“世界一家”是有道理的,但是这一理想只是“平面的”,意思是“横断面”,而没有照顾到每一个文化自身的发展历史,即“渊源”。此种渊源是文化的生命和活力所在。他说:“如果当代的世界好比纬,则所谓经,势必是人类全部的经验了;人类所能共通的情意知行,各民族所已累积流播的文化精华,全都是这经验的一部分;必须此种经验得到充分的观摩攻错,进而互相调剂,更近而脉络相贯,气液相通,那‘一家’的理想才算有了滋长于繁荣的张本。不过要做到这些,我们似乎应该再提出一个理想,就是‘人文一史’”(潘光旦,1947c/2000:71)。这是潘光旦心目中的通识教育所应该发展的方向,也是他对于社会科学发展方向的一个主张。社会科学不能只有横向的世界之间的联系,也应该有各个文化内部纵向的渊源纬度。

在1946年为费孝通的作品《生育制度》所作的序,也即著名的“派与汇”一文中,潘光旦再度表明了他关于科学发展的想法,也就是所谓的汇,指的是思想上的汇聚,而在当今科学或者各个学科的发展日益精细的情况下,“只有在一个新的汇的浸润之下,一切理想思想,科学一书,才有发皆中节的希望”(潘光旦,1946d/2000:104)。这一汇的一个重要思路在于“人的科学”。因为“三百年科学的作风是一贯的分析的、流行的、枝蔓的,结果是愈分愈细,愈流愈远,已经到一个野草不可图的局面”(潘光旦,1946d/2000:108)。只有重新回到人本身,才会有新的人文思想的发育,也才会有教育的整体性。

三、教育的方法

在1936年《再论教育的忏悔》一文中,潘光旦谈到了教育方法的问题。他认为,教育在近代以来最大的问题,就是“侈谈各式各样的教学方法而不讲求好榜样或者好楷模的授受”(潘光旦,1936b/2000:131)。在他看来,教育似乎只有一个方法,那就是“好榜样的供给”,“好榜样的授受于推陈出新”乃是教育的本意与“精意”(潘光旦,1936b/2000:131)。在这一点上,中国传统有着丰富的资

源。为人师表的意思,就是作为老师的责任,要“把自己整个人格,和盘托出,做人家的榜样”(潘光旦,1936b/2000:133)。

潘光旦总结传统中国教育的实质就在于,“目的是教人做人,方法是好榜样的授予,而授予的途径,除了教育的专业以外,更有历史与政治两条”(潘光旦,1936b/2000:133)。他特别赞成利用历史资源与“今古不分”的教学态度。此外,他认为,中国文化历史还有一个特点是政治与教育密不可分。所以,他所赞成的教育方法,是“历史、政治与教育三种力量”汇聚在一起,对于人的“成人”教育。在他看来,这一教育就是人格教育,可以称之为“养正教育”(潘光旦,1936b/2000:133)。所谓“养正教育”的基本意思是说,学校教育不应仅仅传授知识,还要培养完整的人,用潘光旦的话说,是“培养一个囫囵的人”(潘光旦,1936b/2000:134)。从这一教育的本意来说,他认为,近代教育的宗旨与方法都出现了大的问题。这与社会思潮和教育人员的变化都有关系,社会与政治理论中的不顾及历史、强求全盘社会改造、“贬薄前人经验的倾向,一种把历史人物与历史事实仅仅当作考据的原料的精神”,这种普遍现象是教育的问题。如前所述,潘光旦痛心于中国千年的历史于今变成研究的对象而非传承的对象,如同成为“死的东西”。历史、政治等教育资源的丧失,加上“师道本身的扫地”,师者仅仅成为“专家”,这样的专家“于专门智识的传授与间或替毕业的学生帮同找寻职业的出路以外,别无责任”(潘光旦,1936b/2000:136)。个人生活与工作完全分开,即近代意义上的“职业人”成为教师的实质特征。在潘光旦看来,这些都成了近代教育的大问题。学生本是一个完整的人,然而教育却成为凌乱分割、穿凿附会的教育,教育学也不过是在汇集各种教学方法:

所谓教育的专门之学浸假且成为各式教授方法的总和,而一般教师所传授的又似乎只是一些智识的片段。(潘光旦,1936b/2000:137)

在1941年的《大学一解》中他再度提及,“意志”与“情志”方面的教育主要依靠教师在“树立楷模”方面的努力。这一点不仅仅在教育方面十分重要,对于研究也大有裨益,因为一个人的研究最终能成为什么样子,与他的为人修养密切相关。潘光旦说:“治学之精神与思想之方法,貌若完全属于理智一方面之心里生活,实则与意志之坚强与情绪之稳有极密切之关系;治学贵谨严,思想贵不偏不蔽,要非持志坚定而用情有分寸之人不办。”(潘光旦,1941/2000:531)现代的大学往往只注重知识的研究和传授,既无法实现教育的目的,对于研究在根本上也是有损害的。

在“冯小青”的研究中,潘光旦讨论了这一问题在社会上的另外一种体现:“自恋”成为新时代年轻人之个体性的一个重要特征(潘光旦,1929/2000)。这一点与中西文化的碰撞有直接的关系,然而同样也是教育造成的问题。他在《中国家庭之问题》的研究中,通过对《学灯》杂志所征集的关于家庭观念的问卷调查数据进行分析,发现当时年轻一代比较突出的家庭问题与受教育程度有直

接的关系(潘光旦,1928/2000:143)。在潘光旦看来,这一受教育程度的直接体现,就是不容易带来明确自我认识的“自恋”状态。用他后来在《家谱还有什么意义》一文的话来说,这是近代教育的至关重要的问题:

近代教育的挂漏甚多,而其中最关重要的一端,是自知之明的不讲求。
(潘光旦,1947c/2000:73)

如何获得此种自知之明?在对于中国社会学如何实现“本土化”的思考中,潘光旦认为,如果想要摆脱前述将科学“偶像化”的趋势,实现真正“人化的社会学”,就要求对于中国社会结构与关系有具体的分析,而这一具体分析,即中国社会学研究的首要研究任务,就是“明伦”,或者说,是要对于中国社会的“人伦”或者“伦理”的“伦”字有清晰深刻的认识(潘光旦,1948a/2000:150)。这是中国社会学认识中国社会极为重要的核心任务,也正是在这一点上,社会学的本土化与中国通识教育的本土化产生了实质性关联。因为中国社会中的“自知之明”,是在“伦”之中才会产生的(潘光旦,1948a/2000:157)。

从这一社会学的角度来说,通识教育的目的就是要培养“以群则和,以独则足”,也就是一个既能够在社会中的自知之明、又具备独立思考能力的独立人格。在潘光旦看来,这是他所理解的现代社会的“为己之学”的意义。

在这一方面,潘光旦不只有理论的思考,还在《论教育的更张》一文中提出了具体的实施方案。在这篇与朱光潜等人的讨论文本中,他明确引哈佛的《一个自由社会中的普通教育》为自己的思考资源,提出应该在大学中实施通识教育。通识教育的“通”应该着眼于每个人的完整性,也就是说,“教育一个人就得把人性的经纬诸端都教育到了”(潘光旦,1948b/2000:269)。这一点可以作为教育的原则,也就是“教育必须以每一个人为目的,必须在每一个人身上着手”(潘光旦,1948b/2000:270)。至于具体的做法,潘光旦提出了两个原则:一是鼓励学生的主动性,而非仅仅训练和传授现成知识;二是要给予学生充分的自我探索和选择的空间(潘光旦,1948b/2000:271—273)。在这两个原则之后,潘光旦提出了他认为教育改革的方向,除了有关中小学和校园空间环境的建议,主要是关于通识教育的改革建议。其中包括:(1)扩展大学教育的年限为至少五年,“前三年为普通教育或通识教育,后两年才分系而成专门教育”;(2)无论通识教育还是专业教育,都要减少课程和学分,“留出时间来作为两种用途,一供学生自修,一让师生之间,多发生些课业以外而和一般生活有关的接触和联系”,同时对于课程的要求,也是减少讲解而增加学生的提问和讨论的时间;(3)加强人文教育,以实现真正的人格教育或者说对于人的培养——这一点也是他在《人文学科必须东山再起》一文中明确提出的。最后,他特地提到,这些措施主要目的,是“替好学深思的青年争取一些得以自由支配的时间与空间”(潘光旦,1948b/2000:275)。他甚至鼓励青年在进入大学之前,要有一段时间独自探索的经验:

应该有一两年的时光,完全脱离学校,以至于离开日常的社会,而自己觅取一种不随流俗的生活途径与方式。向远处旅行,走边疆到田间,入山静住,为人雇佣,一人独往可,两三同志结伴为之亦可,目的总使对一己蕴蓄着的智慧与能耐,又要给充分探寻与试用的机会。我们明知生活不假人力是不行的,完全的离群索居是不可能的,但我们必须设为此种实验,才得以充分的测验自己,了解自己,与管制自己。(潘光旦,1948b/2000:275)

结合他所撰写的《大学一解》一文,可以很清楚地发现,这些措施与他对于现代中国大学通识教育的思考直接相关。他在《大学一解》中提出的大学生“时间不足”“空间不足”以及“师友古人关系之联系之阙失”(潘光旦,1941/2000:532—533)等问题,在此一一提出了对应的解决方案。这些解决方案的目的也都非常明确:一则是为了同学们能够有更多的思考空间,以便实现“博者约之,万殊者一之”(潘光旦,1941/2000:533);二则是为了能够实现“慎独”的教育,以便使得青年学生能够“情绪制裁意志磨练”,并充分体会《大学》中所说的“诚”为何意(潘光旦,1941/2000:533);三则是能够做到在学习中“以人鉴人”的原则(潘光旦,1941/2000:535)。

四、结语:自由教育下的士人典范

时至1962年,潘光旦在回忆性的《清华初期的学生生活》一文中认为,清华早期的教育“虽没有标榜什么,事实上已经走上英美所谓‘自由教育’或‘通才教育’(liberal education)的道路”(潘光旦,1962/2000)。其在制度上的表现为如下几点:其一,每学期开课“不过六七门,二十几个小时”,而留给学生很多自由活动的的时间;其二,鼓励多在自然科学、社会科学和人文科学中选修基础性课程;其三,“选修课很多,学生可以随意挑”,重要的是,为了鼓励同学尝试新领域,“考不及格也无关宏旨,下学期另选一二门,来凑满毕业时所要求的学分总数就行了”;其四,鼓励尝试与创新,用潘光旦的话说,“鼓励学生跑图书馆,闯书库,乱翻书,说是跌跌撞撞大有好处,学生自己,在准备成为一个‘通才’的同时,会撞出个比较专门的名堂来”;其五,鼓励学生创新性的科研与论文写作。潘光旦以他自己在梁启超课上《冯小青考》一文为例,说明最后这一点以及前面几点。如前所述,这篇同时被梁启超和当时清华一位美国教授大加赞赏的研究,几乎成为后来潘光旦毕生研究方向的起点。潘光旦引用梁启超的赞语总结他所理解的通识教育,即“任公先生大为称赞,在奖饰的评语中勉励我‘成就其一’,不要学他自己那样的‘泛滥无归’,即只要泛滥而有归宿,一个人就是‘专家’,而此种专家又不碍其为一个‘通才’”(潘光旦,1962/2000:574)。潘光旦为世人所推崇为这样一种同时既是专家又是通才的典型,他自己则认为,他在清华所受的教育,“所谓‘自由教育’的内容与终极,大概言之,就是这一套了。我

自己就是这种教育的相当典型的产物”(潘光旦,1962/2000:575)。

在中国社会学的历史上,潘光旦确实呈现出这样的一种形象与气象。费孝通在纪念潘光旦的《推己及人》一文中说过,潘光旦这一代人,是真正做到了儒家所说的“推己及人”。他认为,他与潘光旦之间的差别就在于此:“关键是在怎么做人”(费孝通,1999:474)。这个“怎么做人”,就是“首先是从己做起,要对得起自己”,并且在这一基础上,“考虑一个事情,首先想的是怎么对得起自己,而不是做给别人看,这可以说是从‘己’里边推出来的一种做人的境界”(费孝通,1999:474)。从“己”这个“最关键、最根本”的“核心”出发,才能够做到“推己及人”,并且“一以贯之”。从潘光旦本人的思想历程来看,这一点与他毕生所主张的作为位育的通识教育是息息相关的。

参考文献

- [1] 费孝通. 推己及人 [A]. 费孝通全集第16卷 [M]. 呼和浩特:内蒙古人民出版社, 1999/2009.
- [2] 黄延复. 水木清华:二三十年代清华校园文化 [M]. 桂林:广西师范大学出版社, 2001.
- [3] 李曼丽. 中国大学通识教育理念及制度的构建反思:1995—2005 [J]. 北京大学教育评论, 2006(3): 86—99.
- [4] 李曼丽,汪永铨. 关于“通识教育”内涵的讨论 [J]. 清华大学教育研究,1999(1): 96—101.
- [5] 陆一. 从“通识教育在中国”到“中国大学的通识教育”——兼论中国大学专业教育与通识教育多种可能的结合 [J]. 中国大学教学, 2016(9): 17—25.
- [6] 陆一,徐渊. 制名以指实:“通识教育”概念的本语境辨析 [J]. 清华大学教育研究, 2016(3): 30—39.
- [7] 潘光旦. 基督教与中国文化 [A]. 潘光旦文集第8卷 [M]. 北京:北京大学出版社, 1926a/2000: 90—110.
- [8] 潘光旦. 今后之《季报》与留美学生 [A]. 潘光旦文集第8卷 [M]. 北京:北京大学出版社,1926b/2000: 111—122.
- [9] 潘光旦. 生物学观点下之孔门社会哲学 [A]. 潘光旦文集第8卷 [M]. 北京:北京大学出版社,1926c/2000: 123—167.
- [10] 潘光旦. 中国之家庭问题 [A]. 潘光旦文集第1卷 [M]. 北京:北京大学出版社, 1928/2000: 67—242.
- [11] 潘光旦. 冯小青:一件影恋之研究 [A]. 潘光旦文集第1卷 [M]. 北京:北京大学出版社, 1929/2000: 1—66.
- [12] 潘光旦. 忘本的教育 [A]. 潘光旦文集第8卷 [M]. 北京:北京大学出版社, 1933/2000: 554—557.
- [13] 潘光旦. 中国人文思想的骨干 [A]. 潘光旦文集第6卷 [M]. 北京:北京大学出版社, 1934a/2000: 112—124.
- [14] 潘光旦. 一封给大学生的公开信 [A]. 潘光旦文集第6卷 [M]. 北京:北京大学出版

- 社, 1934b/2000: 154—159.
- [15] 潘光旦. 教育制度的修正 [A]. 潘光旦文集第 8 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1934c/2000: 600—602.
- [16] 潘光旦. 国难与教育的忏悔 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1936a/2000: 125—130.
- [17] 潘光旦. 再论教育的忏悔 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1936b/2000: 131—137.
- [18] 潘光旦. 欧洲局势与思想背景 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1936c/2000: 35—41.
- [19] 潘光旦. 大学一解(稿) [A]. 潘光旦文集第 9 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1941/2000: 528—540.
- [20] 潘光旦. 说童子操刀——人的控制与物的控制 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1946a/2000: 7—16.
- [21] 潘光旦. 说乡土教育 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1946b/2000: 138—145.
- [22] 潘光旦. 荀子与斯宾塞尔论解蔽 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1946c/2000: 50—58.
- [23] 潘光旦. 派与汇 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1946d/2000: 73—111.
- [24] 潘光旦. 人文学科必须东山再起 [A]. 潘光旦文集第 6 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1947a/2000: 59—72.
- [25] 潘光旦. 正视科学 [A]. 潘光旦文集第 10 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1947b/2000: 62—65.
- [26] 潘光旦. 家谱还有什么意义? ——黄冈王氏家谱代序 [A]. 潘光旦文集第 10 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1947c/2000: 66—77.
- [27] 潘光旦. “伦”有二义——说“论”之二 [A]. 潘光旦文集第 10 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1948a/2000: 146—158.
- [28] 潘光旦. 论教育的更张 [A]. 潘光旦文集第 10 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1948b/2000: 267—286.
- [29] 潘光旦. 说“通”“专”并重 [A]. 潘光旦文集第 10 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1950/2000: 372—375.
- [30] 潘光旦. 清华初期的学生生活 [A]. 潘光旦文集第 10 卷 [M]. 北京: 北京大学出版社, 1962/2000.
- [31] 杨善华, 孙飞宇. “社会底蕴”: 田野经验与思考 [J]. 社会, 2016 (1): 74—91.
- [32] 周飞舟. 人伦与位育——潘光旦先生的社会学思想及其儒学基础: 《潘光旦社会学文集》代序 [A]. 北京大学社会学系. 潘光旦社会学文集 [M]. 北京: 商务印书馆, 2019: 4—40.

(责任编辑 李春萍)

to clarify the intellectual and moral values of Great Books and their relationship with democracy. Confined by certain subjective and objective factors, to a large extent, both Dewey and Hutchins misunderstood their rivals' ideas on general education. As the disagreement between Dewey and Hutchins lies in the value orientation of general education rather than its fundamental goal, their debate shaped the framework of general education in American universities after the 1930s and helped the humanities get equally important status as the sciences.

Wei Yu as Liberal Arts Education: The Perspective of Localization in Liberal Arts Education from Pan Guangdan

SUN Feiyu

Page 71

This paper, from the perspective of localization of liberal arts education in China, reviews Professor Pan Guangdan's thoughts on China's higher education in the early 20th century and, as a result of this reflection, his thoughts on Chinese liberal arts education. His arguments on the purpose, function, and method of liberal arts education, as this paper shows, are subject to his social theory on China, that is, Zhong He Wei Yu, meaning equilibrium and harmony. This paper argues that Professor Pan's theory is still valuable for the practices of liberal arts education in today's China.

Quantitative Analysis of School Children's Non-Cognitive Skills: Based on Survey Data from Six Provinces in China

ZHOU Jinyan

Page 87

Over the past decade, scholarship on non-cognitive skills quickly sprung up and developed, but the advancement of empirical research has been constrained by the outdatedness of concepts and methodologies. This paper proposes a framework and a set of tools for measuring school children's non-cognitive skills. This set of tools can be used to measure three dimensions of children's non-cognitive skills: performance related skills, interpersonal collaboration, and emotional regulation. It puts the proposed framework into practice by conducting a national survey among 72 elementary, middle, and high school students across six provinces in China with the following findings: (1) School