

华东师范大学
一九八九届研究生
博士学位论文

*
* 先秦两汉人性论与教育思想研究(上) *
*

系(所)别: 教科所

专 业 : 中国古代教育史

博士研究生: 廖 其 发

导 师 : 张 瑞 璠

华东师范大学
一九八九届研究生
博士学位论文

*
* 先秦两汉人性论与教育思想研究(上) *
*

系(所)别:教科所

专 业:中国古代教育史

博士研究生:廖其发

导师:张瑞端

《先秦两汉人性论与教育思想研究》

内 容 提 要

华东师大教科所中国教育史专业

博士生 廖其发

本文在马克思主义的历史唯物主义原理指导下,从宏观与微观相结合的角度研究先秦两汉的人性论与教育思想的关系,以及这一时期人性论与教育思想的发展特点。

全文分三编。第一编:《先秦的人本主义人性论与教育思想》;第二编:《两汉天人合一的人性论与为大一统服务的教育思想及教育制度》;第三编为附录:《中国古代“性”与“人性”本义考辨》。

在第一编中先阐述了先秦人性论产生的历史条件,然后从人性论与教育作用观,教育内容、教育方法主张三个方面论述先秦人性论与教育思想的发展及二者的关系。

在春秋之前,由于人们认识水平较低,对天神的宗教崇拜束缚住了人们的思想,因而不注重人自身的价值,不注重对与人性有关的各种问题的研究。春秋之后,随着社会的发展、人类认识水平的提高,人们逐渐从对天神的宗教崇拜中解脱出来,开始重视人的价值,重视对人的研究。因此自孔子之后,出现了关于人性的各种理论。可以说人性论的产生是由稷下(稷)到重人的结果,是人本主义思想的具体体现。

在先秦,虽然诸子所讲的人性皆是指人的天赋,但对人的天赋究竟有些什么特征却众说纷纭。其中比较有代表性的观点是人性无善无恶说、人性有善有恶说、人性善说、人性恶说、人性完美说几种。从理论本身看,这些分歧是由于有些思想家把人在后天所具有的东西或自己所理想化的东西说成是人的天赋所固有的,或夸大甚至歪曲人的某些天赋特征

所致。但从实质上着,这些分歧是与他们因社会地位不同而具政治、教育观也不尽相同相联系的

先秦诸子虽然对人的天赋特征的认识有很大分歧,但一般认为人的天赋是平等的,或不讲人的天赋有无重大差别。这既是当时思想家们对人的一般观察的结论,也是当时社会下层的人的社会地位有所提高的反映。

先秦诸子对人性的认识是他们的教育观的理论基础。如儒家、墨家、管仲学派、黄老学派、《吕氏春秋》都根据对人性的认识来论教育作用及教育内容与教育方法主张。道家以对人性的认识论证具有“日益”特征的教育及传统思想文化对人的发展的危害性,提出如何避免包括教育在内的人为活动,摆脱传统思想文化的影响的方法。法家则通过关于人性的理论以论证法治及法制教育的合理性,否定道德教育的作用。可以说,先秦诸子的人性论实际上是他们教育思想的基础和有机组成部分。从这个意义上讲,先秦诸子的人性论即是教育哲学。

先秦的人性论与教育思想的发展进程基本上呈螺旋形。孔子最先提出关于人性与教育的看法,墨子与子思继承和发展了孔子的思想。《老子》从随功利观点、商鞅从极端功利主义的观点否定孔、墨等人的思想,而告子、孟子等人在新的基础上肯定、改造和发展了孔、墨等人的思想。庄子、特别是庄子后学继承《老子》的思想,再次否定儒、墨、法等家的人性论与教育观。而以《心术》等篇为代表的黄老学派则试图在道家思想的基础上综合儒、法等家的思想。此后,荀子全面地批判继承前人的思想,将先秦人性论与教育思想发展到了一个新的水平。韩非片面地吸收荀子和前期法家的某些人性观念,重新肯定并发展了前期法家的教育观,否定儒、墨的教育观;《易传》、《吕氏春秋》、《礼记》中的《大学》、《学记》、《乐记》则又分别从不同角度对前人、特别是儒

家的人性论与教育思想作了总结性的论述。这种发展进程不是直线前进的,而是螺旋式的。

在先秦诸子中,儒家的人性论与教育思想的合理成份较多,特别是荀子的思想比较全面,但他们的理论并未得到当政者的认同。而法家的思想反而受到了官方,特别是秦国统治者的赞赏。

本文第二编探讨两汉人性论与教育思想的发展及二者的关系。

两汉不少思想家和统治者吸取秦朝教育失败的教训,很重视关于人性与教育问题的探讨。汉初陆贾、贾谊、韩婴继承了先秦儒家的性善论等观点,《淮南子》则对儒家和道家的人性论与教育理论兼收并蓄,也有新发展。董仲舒在继承先秦孟、荀及汉初思想的基础上,用天人合一的神学目的论阐述了他的以性三品为基本观点的人性论与教育观。向汉武帝提出兴太学、重选举、征举儒术几大建议,受到汉武帝的重视。以参加盐铁会议的贤良文学为代表的一般知识分子,以参加白虎观会议的汉章帝和儒家学者为代表的统治者及上层知识分子关于人性与教育的理论与董仲舒的思想基本上是一脉相承的。以桑弘羊为代表的少数官僚坚持先秦法家的人性论与教育观,重视法治,轻视与法相对的思想文化教育。以严君平为代表的少数道家学者继承了先秦汉初的道家思想,在理论上反对积极有为的教育,并提出了因禀道有多少而人性有差异的观点。杨雄继承了儒家重视教育的传统,并提出了人性善恶混的观点。王充继承性三品的人性论与教育观,并以禀气的多少来说明人性的差异,有时还反对天性极善的人不需教育,天性极恶的人不能接受教育的观点。稍后于王充的《太平经》则在中国历史上首次提出了道教的人性论与教育观。汉末王符、荀悦、徐干、仲长统等人继承了儒家的思想,重视教育,并从人性的角度论证自己的教育观。荀悦还在性三品的基础上提出性分九等的观点。

从两汉人性论与教育思想的发展过程可以看出,多数思想家重视教育作用、重视三纲五常及儒家经典,仅少数人坚持道家反教育的观点或法家轻视思想文化教育的观点。从多数一致的情况来看,这乃是当时思想渐趋统一的标志,也是人们对人性与教育的认识进一步深化化的结果。

同先秦诸子一样,两汉思想家的人性论是其教育观。特别是教育作

为观的理论基础,因而两汉人性论也是教育哲学。

先秦只有孟子等少数思想家的人性论与教育观带有天人合一的色彩。经过汉代陆贾起到董仲舒则集天人合一思想之大成,认为天是有意志的至上神,是人间事务的主宰。人的一切天赋特征都是天有意赋予的,与天的某些固有特征相同。天有意使绝大部分人具有接受教育的可能性与必要性,同时天也有意授命圣人。王者对万民施行教化,并特别强调道德教刑则是天的意志。董仲舒的这种思想对汉代有重要影响,使汉代的人性论与教育思想具有浓厚的天人合一色彩。

汉代自武帝以后的统治者都比较重视儒家的教育观。他们根据董仲舒等的建议逐渐建立了一套学校教育制度。学校中学习的主要是儒家的学说。儒家提倡的三纲五常成了约束所有人的行为规范。汉代大一统局面能维持几百年之久,与儒家的教育观得到了全面实行是密切相关的。

作为附录的《中国古代“性”与“人性”本义考辨》对中国古代各个历史时期比较有代表性的思想家所讲的“性”与“人性”的本义进行了比较详细的考察。对现在学术界关于中国古代“性”与“人性”本义的一些有代表性的解说提出了某些问题进行商榷。同时将中国古代思想家所讲的“人性”本义与现在理论界所讲的“人性”本义作了比较。通过考察,认为中国古代思想家所讲的“性”与“人性”是两个既有关联又不是同一的概念或范畴。“性”一般是指人或物天生固有的特征、特性;“人性”就是人之“性”,一般是指人的天赋或资质。因此,中国

古代人性论主要是讨论与人的天赋素质有关的各种问题。如人的天赋是哪里来的?有些什么内容、特征?与人所具备的思想道德、知识才能有何关系?与人的发展有何关系?后天的环境、教育对此有何影响?人们应该采用些什么措施来对待人所具有的天赋素质,使一个人成为合乎理想的或于社会有益的人?由于这些问题主要与人的发展有关,因此中国古代所讨论的“人性”问题虽然也是政治、哲学、伦理等领域的基本问题,但主要是教育哲学问题。现在理论界讲的“人性”多指人的共同属性或本质属性等与人的天赋素质不相同的东西,现代人性论主要讨论人有些什么共同属性或本质属性等纯哲学问题。因此中国古代人性论与现代人性论所要认识的对象、所要解决的问题根本不同,因而不应该机械地套用现代人性论去批判中国古代的人性论,而应用马克思主义及教育心理学关于人的发展的理论及其它相关理论去进行分析。

目 录

(上)

绪 言

(一) 研究中国古代人性论与教育思想的意义及本文目的

(二) 研究方法

(三) 本文构想

第一章 先秦的人本主义人性论与教育思想

引 论

(一) 提出并深入研究人性与教育的关系问题是社会发展、人类认识深化的结果，是重人不重天（神）的人本主义思想的结晶

(二) 先秦诸子关于人性与教育的思想是他们的社会地位、政治文化背景及个人经历的综合反映

第一章 人性论是诸子教育作用观的理论基础

第一节 从孔子到商鞅对人性与教育作用的初步探索及相应的教育主张

第二节 告子、孟子、庄子及其后学、黄老学派等对人性与教育作用的进一步研究

第三节 荀子在人性与教育作用问题上对先秦诸子的批判总结

第四节 战国后期其他思想家关于人性与教育作用的主要观点

第二章 先秦诸子的人性论 与其思想文化和教学主张的关系

第一节 人性论是诸子思想文化即关于教育内容的主张的理论基础之一

第二节 诸子人性论与其教学、修养方法主张的关系

绪 言

(一)、研究中国古代人性论与教育思想的意义及本文目的

近几年来，中国传统文化又成了人们争论的热点。对其全盘否定者有之，主张批判继承者有之。其争论之激烈而持久的事实，说明要建设社会主义的现代新文化，不能对中国传统采取漠视的态度。而中国古代关于人性与教育的关系的理论是研究中国传统文化的一个十分重要的课题，它对于我们重新认识人类自身和教育的一般规律能提供正反两方面的经验教训。

近现代的许多学者十分重视对这一课题的研究，并取得了十分丰硕的成果。但由于此理论比较复杂，有许多问题还需进一步探讨，如加强对某些薄弱环节的研究，重新审查已有的某些结论等。

本文试图从宏观与微观相结合的角度研究先秦、两汉的人性论与教育思想的关系，以及人性论与教育思想在这两个历史阶段的发展特点。

(二)、研究方法

本文将以马克思主义的历史唯物主义为基本研究方法和指导原则。具体运用时注意以下几点：

一、正确把握社会存在决定社会意识、经济基础决定上层建筑的一般原理。马克思主义认为：“思想、观念、意识的生产最初是直接与人们的物质活动，与人们的物质交往，与现实生活的语言交织在一起的。观念、思维、人们的精神交往在这里还是人们物质关系的直接产物。表现在某一民族的政治、法律、道德、宗教、形而上学等的语言的精神生

产也是这样。”（《德意志意识形态》、《马克思全集》第3卷：20—30页）简言之，人们的思想观念等社会意识的发生发展决定于人们现实的物质关系等社会存在。因此，要研究古代人性与教育理论的发生发展，不能仅局限于理论本身的研究，而应注意它与当时的社会存在的关系。马克思主义同时又告诉我们，历史的发展不仅由社会的物质存在所决定，而且也受社会意识等多种因素的影响，是物质的、精神的多种因素的合力作用的结果。同样，人们的思想观念等社会意识的发展也是多种因素的合力作用的结果。因此，研究古代人性论与教育理论的发展，在注意社会存在的决定作用的同时，也要注意先前产生的思想意识等因素对以后产生的思想理论的影响关系。

二、注意使历史的方法与逻辑的方法相一致。历史研究的一个重要任务是要尽可能准确地描绘真实的历史过程，但又不能把历史当作僵死的事实堆积，而应揭示历史发展的逻辑规律。为此，就需要尽可能占有全部材料，把握历史事实的总和，以期能再现历史。同时又需对各种材料详加考辨，通过对各种现象的逻辑分析，揭示隐藏在各种现象中的本质，阐明事物内部的逻辑联系。

三、正确地运用阶级分析的方法。在阶级社会中，各个思想家的思想无不反映一定阶级的利益和愿望。因此在分析古代思想家的人性论与教育思想时，要注意他代表什么阶级的利益，他所处的阶级地位对他的思想有何影响。同时也应防止简单化，要注意分析阶级因素以外的东西。

四、适当地应用比较分析的方法。马克思告诉我们：“极为相似的事情，但在不同的历史环境中出现就引起了完全不同的结果。如果把这些发展过程中的每一个部分别加以研究，然后再把它们加以比较，我们就会很容易地找到理解这种现象的钥匙”。（马克思：《给〈祖国纪事〉杂志编辑部的信》。《马克思全集》第19卷第131页）因此，

在研究古代人性论与教育思想时，如果注意将各个历史阶段的人性论与教育思想加以比较，同时代的各个思想家之间的思想加以比较，就可能发现人性论与教育思想在各个历史阶段和各个思想家身上所表现出来的特点。

五、宏观的系统研究与微观的典型分析相结合。本文主要是从宏观的角度揭示中国封建社会前期人性论与教育思想的产生、发展和二者的关系，因此不必要也不可能对每个思想家的人性论与教育思想逐一进行详细研究。但为了能真实地反映各个历史阶段人性论与教育思想的发展特点，又要注意对能反映时代特点的典型问题和典型人物进行详细分析。

（三）、本文构想

一、以“性”和“人性”在中国古代的本义的探讨为突破点。为了准确理解中国古代的人性论及其与教育思想的关系，本文首先对中国古代思想家所讲的“性”与“人性”的本义进行考证，对学术界某些混淆“性”与“人性”界线，认定中国古代各个思想家所讲的“人性”一词虽同，但各自的涵义大异，所代表的认识对象绝不相同的观点进行商榷。本文认为中国古代思想家所讲的“性”和“人性”是两个既有关联又不同的概念或范畴。“性”字既适用于人，也适用于物，其本义在中国古代是基本相同的，是指人或物天生固有的特征、特性。“性”有时是“人性”、“物性”或其它物类之“性”的简称。“人性”特指人之“性”，其本义在中国古代也是基本相同的，一般是指人天生的禀赋或资质。与“人性”有关的理论就是中国古代的人性论。它包括人的天赋是哪里来的？这就出现了人性与天、道、德、气、天理、阴阳五行、命等事物的关系问题；其次是人的天赋究竟有些什么内容、特征？这就出现了人性的平等与差异、善与恶、完美与不完美、自利还是利他、天地之性与气质之性，人性与心、情、欲的关系等问题；再次是人的天赋在

后天有无变化?变化的机制、条件、形式?与人后天所具备的道德、知识、才能、与现实的人才有何关系?这就出现了人性与习染、学、教等事物的关系问题,以及教什么,学什么,如何教,如何学等问题;最后是人的天赋特征对人后天的行为有何影响,治国者应采用何种对策?这就出现了行德治还是行法治的问题。这些是中国古代人性论所讨论的主要问题。可以说中国古代思想家所讲的“人性”代表的认识对象是基本相同的,所争论的问题在本质上也是基本相同的。所不同的地方在于他们对这些问题的认识,在于如何回答这些问题。这些结论是本文的基本立足点之一,具体的论证请见本文附录一:《中国古代“性”与“人性”本义考辨——剖析人性所代表的认识对象》。

二、以历史发展阶段为次序。在弄清了人性”本义的基础上,分编论述先秦、两汉这两个历史阶段的思想家对人性的认识及其与教育思想的关系,以明确各个历史阶段人性论与教育思想的发展情况及主要特点。

三、突出人性论与教育思想中的主要问题,对于与教育思想关系不大的某些哲学问题则从略。

四、以有代表性的人物为重点,对次要人物的论述从简。

第一编

先秦 的人本主义人性论与教育思想

引 论

根据现存的文献资料来看,“性”、“人性”的观念萌发于殷周之际。《尚书·西伯戡黎》中说:“不虞天性,不迪率典。”即不能揣度上天之性,不去遵守常法。《召诰》中说:“节性,惟日其迈。”即要节制、改造他们的性情,使其天天有所进步。西周后期及春秋时代也有关于人性的片断论述,如周大夫单襄公说:“夫人性,陵上者也。”(《国语·周语中》)但直到孔子之前,关于性、人性的论述都十分肤浅,一般只打只言片语,有些或许还有后人附益的成份。在中国历史上,是孔子首先真正明确地提出了人性与教育的关系问题,战国诸子则对此进行了比较深入的研究。

提出并深入研究人性与教育的关系问题有其深刻的思想认识、社会政治、文化等方面的原因。

(一) 提出并深入研究人性与教育的关系问题是社会发展,人类认识深化的结果,是重人不重天(神)的人本主义思想的结晶。

自从人类以来,人类必然会对自身发生兴趣,必会思索自身的奥秘。但原始人类的认识水平十分低下,不可能对人自身有真正的认识,因而也不可能出现关于人性的思想。

在奴隶社会初期,即我国的夏殷时代,社会生产力水平和人们的认识能力仍然比较低下,对自然与人类社会的许多现象仍无法解释,故同原始社会一样,人们对神的宗教信仰十分强烈。由于这时有了统一的奴隶主专制政权,出现了有至高无上权力的君主,于是人们便认为在冥冥之中也有宇宙的主宰——天神或上帝。当时人们遇事必占,说明盲目崇

信天神或上帝的宗教观念严重地束缚了他们的头脑。在这种情况下，人自身的价值必被忽视，因此难以出现研究人自身的人性思想。

周革殷命，使人们的宗教观念发生了一定变化。以前的人们认为天神权威很大但行事并无准则，因此人们不能凭理性领会其意旨，只能盲目地屈从于它为权威。这时人们赋予天神予理性，认为天神按一种可为人们认识的准则行事，这种准则就是“德”。“按“德”行事就符合天意，“敬德”就是尊天，就能得到天神的庇护，反之就会受到天神的惩罚。鉴于此，有些人认为人们自己的行为在一定程度上决定了自己的命运“下民之孽，匪降自天，^言咎由人”。（《诗·小雅·十月之交》）重视人为的作用，是理性觉醒的标志，是对自身认识的深化。因有这种变化，所以有人性思想的萌芽。但由于人们认识水平仍低，因此这种变化很有限，对天神的宗教崇拜仍是人们的主要思想倾向，因此殷周之际乃至整个西周对人性的论述极少，也极肤浅。

春秋时代，社会变化更是剧烈。当时礼崩乐坏，周天子的地位逐渐衰落，君臣的位置不断易易，旧的统治秩序逐渐崩溃。在此种情况下，天神的权威受到了巨大冲击。一些先进的思想家提出了“夫民，神之主也，是以圣王先成民而后致力于神”（《左传·桓公六年》，随大夫季梁语），“天道远，人道迩，非所及也”（《左传·昭公十八年》，郑子产语）的光辉思想，开始重视人的地位。生当春秋之末的孔子虽仍相信天是精神主宰，但继承和发展了重人不重神的先进思想，“不语怪、力、乱、神”，“敬鬼神而远之”，认为“未能事人，焉能事鬼？”未知生，焉知死？”（均见《论语》）即主张对人们所不了解的超人间力量采取“敬而远之”的理智态度，要更多地注意人事、注重对人的研究，这可以说是一种人本主义的思想倾向。他对人性问题的研究，正是这种思想的体现。

战国时社会变化更是剧烈，当时诸侯割据，群雄争战，新兴地主阶级代替奴隶主阶级登上了历史舞台，这对人们的宗教信仰无疑又是一个冲击。且随着社会生产的发展，人们的认识能力也逐渐提高。因此，当时天神的地位更是日益降低，人的地位日益提高。墨家创始人墨子在诸子中算是比较尊崇天神的，“置立天以为仪法”（《墨子·天志下》）。但在他这里，天已经不是一种盲目崇拜的偶像，而是为人事服务的一种工具。道家则用“道”的观念改造了传统的天神观念，使天神从属于道，失去了过去的主宰地位，“以道莅天下，其鬼不神，非其鬼不神，其神不伤人”。（《老子》第六十章）天神失去了权威，人的地位自然就上升了。儒家大师孟子虽承认有能力干预人事的天神或上帝的存在，但他重视人事，强调尽人力以俟天命。儒家大师荀子更是反对将天神化，认为天与神不过是自然及其规则，“列星随旋，日月递昭，四时代御，阴阳大化，风雨博施，万物各得其和以生，各得其养以成，不见其事，而见其功，夫是之谓神。皆知其所以成，莫知其无形，夫是之谓天”。由于恢复了天的自然性，所以他反对对天的盲目崇拜和不切实际的思索，强调知人。“大天而思之，孰与物畜而制之？从天而颂之，孰与制天命而用之？望时而待之，孰与应时而使之？因物而多之，孰与随物而化之？思物而物之，孰与理物而勿失之也？原於物之所以生，孰与有物之所以成？故错（措）人而思天，则失万物之情”。（均见《荀子·天论》）同时还批判庄子“蔽于天而不知人”。（《解蔽》）这些战斗性的语言充分体现了荀子对天神万能观念的藐视和向天地自然挑战的英雄气概，是对人类力量的自信，是对“人”的发现，是我国古典的人本主义。这种注意知人而不重天（神）的人本主义精神必然能增进对人的研究。

与荀子同时或之后的某些思想家虽在一定程度上保留了天的神性或上帝的地位，但也不是出自纯粹的宗教崇拜，多是为了树立自己理论的权威。

或文饰政事，这在《易传》叫做“神道设教”（《观卦·彖传》）。以神道来文饰政事，也是重视人事的一种形式，人在这些思想家的头脑中仍居于主要地位，这会在一定程度上重视对人的研究。

简言之，在先秦诸子中，虽有的思想家保留了天神、上帝观念，但或“敬而远之”，或是一种利用，都不是纯粹的宗教崇拜，而荀子等思想家则恢复了天的自然性，几乎不存在对天神的崇拜思想。诸子无论对天神、上帝取何种态度，皆重视人事，有些人还强调知人。这些说明天神、上帝的地位已经降低，人的地位大大提高。这种由尊天（神）到重人的转变，是社会变化，人类认识深入的结果，是一种以人为本主义的思想倾向，而重视对人性及教育的研究正是这种以人为本主义思想的具体表现。

（二）诸子关于人性与教育的思想是他们的社会地位、思想文化背景及个人经历的综合反映。

春秋战国的社会剧变，要求人们提出治理社会、对待人生的思想方案，使得人们不能不讨论人性与教育问题。同时社会的剧变也解脱了传统观念对人们的束缚，使人们可以自由地驰骋自己的思想，这为人们自由地讨论人性与教育问题提供了条件。但思想家们究竟如何看待有关这方面的问题，又与他们各自所处的社会地位，所受的思想文化影响和个人的其它经历等因素有密切关系。

孔子（前551—前479）是春秋鲁国人。鲁在当时有着特殊的地位。鲁在立国之时就全面地推行了宗法奴隶制的社会制度和以周礼为代表的宗法文化，使鲁成了周文化的中心之一。而在奴隶制向封建制转变的过程中，鲁的宗法制度与宗法文化极少受到触动。故在以三桓为代表的兴地主阶级控制了鲁政权之后，晋国的韩宣子到鲁国看了以后还感叹地说：“周礼尽在鲁矣！”（《左传·昭公二十年》）孔子先世本

是贵族，他从小就受¹¹³家庭的贵族教育，故他儿时游戏之时，就模仿贵族的举止行为，“常陈俎豆，设礼容”。（《史记·孔子世家》）正是在宗法制的鲁文化和家庭的贵族教育熏陶之下，使他十分崇尚西周的宗法制度和宗法文化。“周¹¹⁴于二代，郁郁乎文哉！吾从周”（《论语·八佾》下注篇名），并一直以复兴周礼为己任。这表明孔子的基本立场仍是奴隶主阶级的。时代在变化，孔子自知不可能一成不变地照搬周礼，赞成对其作一些“损益”（《为政》），即对宗法政治及文化作一些改良。他发展了西周的“明德慎刑”（《尚书·康诰》）的思想，主张“为政以德”（《为政》）。他的德治主张内容较多，最重要的一条就是对民“道之以德，齐之以礼”（同前），即对人们进行奴隶制的宗法道德教育及宗法文化教育。为了更好地贯彻其德治主张，他认为应改良以“亲亲”为原则的宗法世袭制，适当地“举贤才”（《子路》），吸收一些优秀的平民参与政权。广泛地进行思想文化教育是其德治主张的核心内容，贯彻德治的贤才又非受教育不可，故教育对于孔子的德治主张是至关重要的。要主张德治，就必然要论证教育的作用；要论证教育的作用，就必然要考察人性。孔子在中国历史上较早地创办了私学，从事了多年的教育活动，这为他研究人性与教育问题提供了实践条件，使他能对人性与教育有较深了解。

子思（约前483—前402）是孔子的孙子，相传是孔子弟子曾参的学生，继承和发展了孔子的某些学说，是儒家思想的重要传人，相传《中庸》是他的代表著作。

墨子（约前468—前376）是墨家学派的创始人。他出身于手工业者，早年亲自参加劳动，是一名出色的工匠。平日言谈不离耕织之事，百之工业。他的弟子皆“以裘褐为衣，以¹¹⁵葛屨为履，日夜不休，以自苦为极。”（《庄子·天下》）这说明墨子及其弟子皆是处于社会下

层的劳动者。墨子早年“曾学儒者之业，受孔子之术”，但他以为“其礼烦扰而不悦，厚葬靡财而贫民，（久）服伤生而害事，故背周道而用夏政。”（《淮南子·要略训》）即他曾受过儒家文化的熏陶但又背叛了儒家的某些基本立场。他生于鲁而仕于宋，并游历过卫、齐、楚等国，这使他比较熟悉当时的社会情况，有可能吸收各地区文化。墨子正是站在劳动者的立场上，吸收并改造了儒文化及其它文化，形成了自己独特的思想体系。他代表劳动者渴望平等、和平的愿望，主张兼爱、非攻；代表劳动者追求温饱、珍惜劳动成果、反对在最基本的物质生活尚未满足的情况下追求什么高级的精神享受的思想倾向而主张节用、节葬、非乐；代表劳动者注重人力的积极精神而非命；代表劳动者欲参与政权的愿望，主张尚贤。他象儒者一样，称道尧、禹、汤、文、武等圣贤，讲究仁、义、忠、孝；象儒者一样，重视教育，把他理想社会制度的实现寄托于“上说下教”。由于教育在墨子的思想体系中具有十分重要的地位，因而关于人性与教育的问题也受到了墨子的重视。墨子也长期从事教育活动，使他能对人性与教育问题提出一些有价值的见解。

道家名著《老子》成于战国，侯外庐等先生认为其思想也“晚出于孔、墨之后”（《见《战国思想史》第一卷有关章节）。《老子》代表了由奴隶主贵族没落为农民的那样一些人的思想倾向。由于这些人出身于奴隶主贵族，因而必然还留着没落的贵族阶级的烙印，另一方面他们现在的身份是农民，也就体验到了受压迫、受剥削的痛苦。因此，在他们的思想中难免充满着矛盾。一方面感到自身的衰落，看不到前途和出路，因此趋于消沉，无所作为，只希望保全自身而别无他求；另一方面又幻想摆脱一切束缚，追求一种没有剥削、没有压迫的理想生活，因而猛烈地抨击一切压迫制度，抨击虚伪的仁义说教，幻想“小国寡民”的理想社会。其关于人性与教育的理论正是这种思想的具体反映。

战国时齐国有一个继承和发展了管仲学说的管仲学派，其思想特征是既重法制，也重礼教化。管仲学派之所以出自齐国，是因为齐本有礼法并重的传统。管仲辅助齐桓公称霸时所采取的某些措施就兼有礼与法的性质，后来掌权的地主阶级统治者则进一步采取了一些法制措施。同时齐鲁相连，鲁的儒家文化必能对其产生一定影响。再有齐在田桓公执政之时，就在齐都临淄西稷门外的稷下设立学宫，招来各派学者前来著书讲学，议论政治。管仲学派的有些学者必出自稷下学宫或到过稷下学宫，各派学者，特别是儒学者在稷下的辩难和交流，必会对其产生影响。故此，管仲学派既重法，也重礼。他们关于人性与教育的理论就是这种思想倾向的反映。《管子》书中的《牧民》、《形势》、《权修》、《乘马》及与此相近的篇章是研究管仲学派的主要资料。

《管子》中的《心术》上下、《白心》、《内业》等四篇可以说是战国黄老学派的作品。黄老学派是有别于儒家、墨家、道家、法家、管仲学派的一个独立的学派。它充分吸收并改造了道家“道”、“德”、“无为”、“虚静”、“寡欲”等观念，又一反道家的宗旨，吸收了儒家的礼义教化思想、法家的法制思想。其关于人性与教育的思想也体现了这个特点。《心术》等篇大约成于商鞅、孟子、庄子之后，荀子之前。

先秦法家多出自三晋。三晋地区在战国时是各大国军事争夺的焦点，战争十分频繁和激烈。为适应战争的需要，三晋的统治者首先打破宗法世袭制，实行按军功赐田宅爵位的新办法，扶植了一批从平民发家的地主阶级。这些新贵是新兴地主阶级中的激进派，与旧的奴隶主贵族势力和宗法制有矛盾，因此他们最少保守思想，希望对社会政治等方面进一步实行彻底变革。同时在三晋所处的紧张形势之下，也容易促进使人们去探索一条比较激进的改革道路。略早于孟子的商鞅（约前390—前338）出自三晋，是法家的杰出代表之一。他在三晋特有的政治文

化条件熏陶之下，形成了彻底打破宗法制而彻底实行法治的社会政治思想。其关于人性与教育的思想正反映了这种特点。

孟子（约前372—前289）是邹人。邹靠近孔子的家乡曲阜，因此这里的主导文化是儒家文化。孟子是鲁国贵族孟孙氏之后，相传从小在他母亲指导下受过严格的教育。他“受业于思之门人”（《史记·孟轲荀卿列传》），得孔子学说之真传。他还以继承孔子学说为己任，“乃所愿，则学孔子也。”（《孟子·公孙丑上》下注篇目）正是在上述各种因素的作用之下，使他成了继孔子后的著名儒家大师。他站在新兴地主阶级温和派的立场上，继承和发展了孔子的“德治”思想，提倡“王道”，主张“仁政”。认为夺取政权和巩固政权的关键在于征服人心，“得天下有道：得其民，斯得天下矣；得其民有道：得其心，斯得民矣。”（《离娄上》）他把教育作为争取民心的重要措施，把“尊贤使能”（《公孙丑上》）作为实际仁政的重要保证。因此，他很重视人性与教育的讨论，而关于人性与教育的观点也与他社会政治思想一致。同时他也长期从事教育活动，为他研究人性与教育问题提供了实践条件。

与孟子同时的庄子（约前369—前286）是道家的主要代表人物，曾做过管理漆园的小官，后来失掉职位，一直生活在贫困之中。他有时靠打草鞋过活，有时断炊，只得向别人借米，去见魏王时，也只得穿着补丁又补的衣服。相传楚威王曾以厚礼聘他为相，遭其拒绝，终身不仕。这些表明庄子同《老子》作者一样，是由奴隶主贵族没落为农民或平民的“隐者”。他及其后学代表这类隐者的愿望，继承和发展了《老子》关于人性与教育的思想及其它某些思想。一般认为《庄子》内篇是庄子亲自著的著作，外、杂篇是庄子后学的著作。

荀子（约前313—前238）是赵人。当时正处战国后期，结束分裂、建立统一的封建国家的历史趋势逐步形成。与此相应，在学术思

想方面也寻求融汇诸子。荀子顺应历史发展，基本上完成了这一任务。他曾到各派学者荟萃的齐国下学宫接受教育，后在此讲学，为最有名望的老师，因此“三为祭酒”（《史记·孟轲荀卿列传》）。在这里，他有机会了解各个学派的学术思想。他以仲尼、子弓的继任者自任，说明他师承了孔子以来的儒家，并以儒家思想为自己思想的主体。因此，他立足于儒家，融汇道家、法家等其它学派的思想，成了集先秦诸子之大成的唯物主义思想家。他站在新兴地主阶级的立场上，继承和发展了孔子德力相辅的思想，提出王霸结合，以王道为主的治国方案，以期用此来统一天下。同时象孔、孟一样，把教育作为他的王道政治的重要内容。因此，他十分重视对人性与教育的讨论。他长期从事教育活动，这也是促使他研究人性与教育的原因之一，同时也为他的研究提供了条件。

荀子的学生韩非（约前280—前233）出自三晋，是法家集大成者。他关于人性与教育的思想十分鲜明地体现了三晋法家的特色。

与韩非同时的另一个著名思想家是吕不韦（？—前235），他适因政治即将统一而要求思想统一的趋势，组织门客编纂了一部名为《吕氏春秋》的学术著作，力图综合各家学说。其中关于人性与教育的思想大致与儒家思想相近。

属于先秦的文献还有《易传》、《礼记》中的《大学》、《学记》、《乐记》等。《易传》与《大学》约成于战国晚期，是先秦儒家的重要典籍。《学记》大约是秦汉之际的儒者对先秦教育经验的杂记，《乐记》大约西汉初年的儒者对先秦乐教著作的综合，这些著作体现了先秦儒家的基本精神，注意对人性与教育的讨论。

总之，先秦诸子关于人性与教育的思想同他们的全部思想一样，是他们所代表的阶级或社会集团的利益、所处的社会背景、所受的思想文化影响及个人的特殊经历等因素的综合反映。在理论形式上，诸子的

人性论与其教育思想又有密切关系。

第一章 人性论是诸子教育作用观的理论基础

教育有无作用，有什么样的作用？这是先秦诸子所争论的一个十分重要的问题。

先秦诸子是从个人和社会两方面来讨论教育作用的。这里的“社会”相对于个人而言，泛指相互有一定联系的人们整体。整个中国古代的思想家极少使用“社会”一词，但他们所讲的国家，天下相对于个人而言，具有“社会”的本质特征，故始用“社会”一词相代。教育对社会发展有无作用是以个人有无作用为前提的，而教育对个人发展有无作用又是以人的天赋如何为基础的。故诸子对人的天赋，即他们所讲的“人性”的认识，必然是他们的教育作用观的理论基础，他们的人性论必然是其教育作用观的有机组成部份，人性论所争论的首要问题就是教育作用问题。

第一节从孔子到商鞅对人性与教育作用的初步探讨及相应的教育主张。

孔子直接论人性的语言不多，所以他的学生子夏说：“夫子之言性与天道，不可得而闻也”。（《论语·公冶长》下注篇名）但他所提出的“性相近也，习相远也”（《阳货》）这一光辉命题却含有比较深刻的人性教育作用思想。这是说人们的天赋本来是差不多的，但由于后天所受的习染不同，各自的发展就产生了很大的差别。这里有点重要的思想：人的天赋基本上是平等的，具有很大的可塑性；人后天所处的环境、所受的教育和自身的主观努力（习）对人的发展具有决定性的作用。孔子的这一命题，可以说是比较科学的。

孔子的人性论命题并没有提到人性的善恶，而是说人们在后天所表现出来的善恶差别是因所受的习染不同而形成的。但现在的不少研究者却认为孔子所讲的人性具有道德内容。如徐复观先生认为孔子所讲的性是指先天就存在于人体之中的纯善的仁的内心世界（见《中国人性论史》有关孔子的章节）；有些学者认为孔子的“性是指‘忠、孝、恕’等，其核心是仁的德性”（见《郑州大学学报》1982年第1期第28页）朱伯崑先生说“孔子把内心的品德也看作天赋的”，……孔子认为道和德都是从天上掉下来的”。（《先秦伦理学概论》，北京大学出版社，1984年版，第21页）持这些观点的学者最有力的论据是孔子讲过“天生德于予”（《述而》）。孔子还讲过：“生而知之者，上也；学而知之者，次也；困而学之者，又其次也；困而不学，民斯为下矣”。（《季氏》）“中人以上，可以语上也；中人以下，不可以语上也”。（《雍也》）“惟上智与下愚不移”。（《阳货》）有些学者据此认为孔子承认有“生而知之”的人物，其知识和才能不是来源于社会客观实践，而是头脑里所固有的。至于被视为“下愚”的广大庶民或奴隶们，受教育的可能性，“天生”就没有。这些说法值得进一步研究。我认为研究一个思想家的思想，不能仅据只言片语下结论而应考察其整个思想体系和全部实践活动。“天生德于予”这句话是孔子在幸免杀身之祸后所讲的一句自我解嘲的话，不能作为给孔子思想下定性结论的主要依据。他没有说过谁是“生而知之”的人，包括他所称道的尧、舜、禹、汤、文、武、周公。他还特别声明他的知识才能、道德品德是后天学来的，“我非生而知之者，好古，敏以求之者也。”（《述而》）这实际上是对“天生德于予”的否定。孔子还认为他所称道的理想人格君子、成人、士都不是天生的，而是通过教育形成的。孔子弟子子夏明确地说：“百工居肆以成其事，君子学以致其道”。（《子张》）子夏的话自然

代表了孔子的思想。孔子也说：“君子博学以文，约之以礼，亦可以弗畔矣夫。”（《雍也》）“君子食无求饱，居无求安，敏于事而慎于言，就有道而正焉，可谓好学也已”。（《学而》）这说明要广泛地学习，就有道之人，才可能成为君子。同样，要通过教育，“文之以礼乐”（《宪问》），才可能成为成人，而士就更需要学习了。可以说孔子虽然重视忠、孝、恕等道德，追求仁的精神境界，重视知识的价值，但绝不认为这些东西都是天生固有的，而认为是通过学习才获得的。因此，这些东西不能属于孔子所讲的“性”的内容。从这个意义上讲，孔子的“上智”与“下愚”的差别如果是指先天的差别的话，也绝不是指先天在道德上、知识上的差别，而是指智力上的差别。如果说“上智”是指“生而知之”人的话，孔子实际上认为这种人是存在的，类似的讲法仅是虚悬一格的东西。

教育对劳动人民是否还有作用呢？这也是需要讨论的，孔子所讲的“困而学之”与“困而不学”两种人，对学习的态度是相反的，但其“困”则是相同的，这表明两种人的天赋及其它条件都是一样的，都具有接受教育的可能性，教育有可能对他们起作用。但虽具有这种可能性，由于各自主观努力（学或习）不同，其结果也不一样。这主要是强调主观努力的重要性，说明外界教育尚需主观努力相配才能发挥最好的作用。如果不努力学习，这样的民就是下等的。但这里对民决非全称判断，而是仅指少数不学的民。事实上孔子很重视对“民”的教育，主张对民要“道之以德，齐之以礼”（《为政》）。如果孔子认为教育不能对民起作用，又如何能提出这些主张呢？孔子认为教育对社会最低层的人也能起作用，“吾乡难以言，童子见，门人惑，子曰：‘与其进也，不与其退也，唯何甚？人洁己以进，与其洁也，不保其往也。’”（《述而》）吾乡这个地方的人是那样的愚昧落后，孔子还是接见了来求学的童子，

这说明孔子认为这些处于社会下层的人是可以教育的。孔子的学生中也有不少出自贫寒之家，如颜回穷居陋巷，过着一簞食，一瓢饮的生活；闵子骞曾穿着芦衣为父亲推车；仲弓的父亲是“贱人”；子路是“鲁之野人”；子张是“鲁之鄙人”；子夏衣若悬鹑；公冶长曾是“在螺蛳（螺）”中的罪犯，真正出身贵族的极少。（参见张瑞璠《全面评价孔丘教育思想》，载《孔子教育思想研究》，人民教育出版社，1985年版）这些都说明孔子认为教育对于社会下层的人也能起作用。正是因为他认为教育不仅对上层贵族，而且对下层劳动人们都能起作用，他才有可能提出“有教无类”（《卫灵公》）的教育主张。可以说孔子无论在理论上还是在实践上都把教育对象扩大了社会的下层。

既然民可教，出身社会下层的人也能接受比较高深的教育，因而他所讲的中人，中人以上，中人以下，上智与下愚的区分标准不是人们的门第和阶级地位的差别，而主要是以人们的天赋或具有的知识与能力的实际水平为标准。上智与下愚是紧承“性相近”的命题而讲的，因而这里的差异主要是指天赋上的差异，上智主要是指少数天赋特别优异的人，下愚主要是指少数天赋有缺陷，智力比较迟钝的人。“上智与下愚不移”，是说天生就特别聪明的人也不会变得特别愚笨，天生愚笨的人也不可能变得特别聪明。教育不能使下愚变成上智，说明教育的作用并非无限，还受到人们的天赋的制约。对于“中人以上”一句，王肃注曰“上谓上智之所知也，两举中人，以其可上可下。”邢昺疏曰：“此章言授学之法，当称其才识也。”（均见阮元校刻《十三经注疏》第2479页）他们注解划分中人、中人以上，中人以下的标准是“才识”，即一个人的知识能力，这是符合孔子思想的。这句话是说具有中等以上学习能力的人，可以给他们讲授较高深的知识，而对于能力属中等以下的人，就不能给他们讲授这些比较高深的知识。在孔子的这些话里，充分

地体现了他关于人的心理差异和因材施教的思想。现代教育、心理科学的研究表明,人们的遗传素质是差不多的,但也不排除相互之间有一定差别,甚至有极少数智力超常的儿童及智力特别落后的儿童。对于那些智力特别落后的儿童,教育虽然可以使他掌握一定的知识技能,却不可能使他们成为能力超常的人。由于个体心理有一定差异,因此教育者必须针对这些特点因材施教。这说明孔子的上述思想还是有道理的。

由于认为教育对人的发展有很大作用,所以孔子认为:“道之以政,齐之以刑,民免而无耻;道之以德,齐之以礼,有耻且格”。(《为政》)即单用刑罚或行政手段来治理国家,人们只能屈于压力而暂时免于罪过,却不能消除违背社会规范的思想根源。通过教育,则可将社会的要求变成人们自己的思想和自觉的行动。这说明孔子认为教育具有很大的社会作用。鉴于此,孔子提出了著名的“庶”、“富”、“教”的理论,认为一个人口众多的国家首先要抓好经济,同时要大力发展教育(《子路》)。

总之,孔子认为除极少数人的天赋(性)特别优异,极少数人特别愚笨而外,人们的天赋都是差不多的,而且具有极大的可塑性,教育对那些极少数天生就特别愚笨的人没有多大的作用而外,对社会上层和社会下层的人都有重要作用。因此,教育对国家或社会也有很大作用。可以说孔子的人性观是其教育作用观的理论基础,而其教育作用观又为其德治主张提供了理论依据。

子思继承了孔子重视教育的思想,但他对于人性与教育作用原理的论述却与孔子有异。《中庸》卷首开宗明义地讲:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”。这是《中庸》的总纲,它说明了天、性、道、教几者的关系。性为天所命,对人来说,就是人的天赋或先天禀赋,这就弱化了性与天的关系。率性而行就叫做道,说明性与道相合。这种

“道”指的就是封建的伦理道德,“天下之达道五,所以行之者三,曰:君臣也,父子也,夫妇也,昆弟也,朋友之交也。五者,天下之达德也。智仁勇三者,天下之达德也”。“性”与“道”相合,实际上就是说人性与封建的伦理道德相合。因此,人性是至善的。

《中庸》认为人与道相合的天性还有两个根本的属性,即“中”和“诚”。

《中庸》说:“喜怒哀乐之未发谓之中,发而皆中节,谓之和。中也者,天下之大本也;和也者,天下之达道也”。即喜怒哀乐等情感本能在其未受外界影响而保持其天生的本来状态之时,是处于“中”的状态,即最适度,最合理的态度。“发皆中节”的“节”即前边所讲的“达道”,而循性是道,因而中节也是符合天性本有的特征。“发皆中节,谓之和”,是说表露出来的情感如果符合道,符合人的天性,就叫做“和”。这实际说明人的天性是“中和”的。这种“中和”的天性在后天的表现就是“中庸”,“中庸”被认为是天下最高的德行,“中庸其至矣乎。”“君子中庸,小人反中庸”。《中庸》还说:“诚者,天之道也。”“自诚明谓之性”。即天性的第二个重要特征就是“诚”。

《中庸》认为人的天性虽与道相合,具有“中和”与“诚”的特征,但除了极少数圣人能“生而知之”,“不勉而中,不思而得,从容中道”外,其余绝大多数人都不能天生就知道,天生就能行,因而不能率性而行。因此,就需要通过教育来帮助人们明性,明道,使人们能率性而行,这就是“修道之谓教”。认为如果能通过修养来明性,即明道,明诚,明中庸,就能“尽人之性”,“尽物之性”、可以赞天地之化育”最后达到与“天地参”的作用,即能达到与天地并立的境界。这可以说就是教育对人的发展的作用。正因为学习与修养等教育活动具有这样大的作用,所以《中庸》提出要尊崇德性,讲究学问,“故君子尊德性而

道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸”，这可以说是对一个人之最高要求，也说明君子等理想人格最终是通过学习形成的。《中庸》还认为：“知所以修身，则知所以治人；知所以治人，则知所以治天下国家矣。”还说：“至中和，天地位焉，万物育焉。”“明乎郊社之礼，^{禘尝}之义，治国其示诸掌乎！”这里的修养、致中和、明礼义皆是教育的任务，说明教育对于国家或社会也有很重要的作用。

从上面可以看出，子思所作的《中庸》对孔子的思想有所继承和发展。《中庸》同孔子一样从人性论的角度论证了教育的作用，但孔子并没有讲性与天、与道的关系，而《中庸》却明确地讲性为所命，与道相符，具有“中”与“诚”的特征，而这里的天显然是伦理性的天。孔子未讲教育作用的机制，《中庸》则认为教育在于使人“明诚”、“致中和”，使人“率性”，这样就将孔子具有唯物主义色彩的人性论命题作了唯心主义的发展。

与子思鲁差不多同时的墨子曾受儒者之业，故墨家的人性观与教育作用观与孔子大致相近。墨家书中未用“性”字来统称人的天赋，但对人的天赋和教育的作用有不少论述。墨子著名的“素丝”之喻说明，人天生并没有现成的知识和道德，只不过犹如洁白无瑕的素丝可染上不同的色彩一样，具有极大的可塑性，可以因后天“所染”的不同而向不同的方向发展，“故染不可慎也”。（《墨子·所染》以下仅注篇名）人的“所染”主要是指后天从他人处所受的影响，其中包括教育的影响，这说明墨子认为环境与教育对人的发展有很大作用。墨子的素丝之喻可以说与孔子的性习之说是一致的。后期墨家发展了墨子的思想，认为人天生就具有潜在的认识能力，“生、刑（形）与知处也。”“知，材也”（《经上》）“知，材○，知也者，所以知也而必知，若明。”（《经说上》）但如果不通过教育，人的这些潜能就不能得到发展，“唱而不

和，是不学也，智少而不学（功）必寡；和而不唱，是不教，智而不教功适息。”（《经说下》）这说明教与学都很重要，受教育者只有通过积极学习才能得到发展，教育者只有积极教授才能对教育对象产生有益的影响。

由于认为教育对人的发展有很大作用，墨子也同儒家一样，认为教育有很大的社会作用。墨子说古时候人们没有统一的理想，人各各异，“是以人是其义，而非人之义，故交相非也”。结果“内者父子兄弟作怨恶，离散不能相和合。天下之百姓，皆以水火毒药相亏害。至有余力，不能以相分；腐朽余财，不能以相分；隐匿良道，不以相教；天下之乱，若禽兽然”。（《尚同上》）因此，应选择贤者作为天子、国君和各级长官，并通过教育手段用天子的思想来“一同天下之义”（《尚同中》）这样就能消除这种混乱状态。其中最重要的一点就是要“劝人爱人”，（《兼爱上》）“有道肆（勤也）相敬诲”（《兼爱下》），这样人们就会“视人之国，若视其国；视人之家，若视其家；视人之身，若视其身。是故诸侯相爱则不野战；家主相爱则不相篡；人与人相爱则不相贼；君臣相爱则惠忠；父子相爱则慈孝；兄弟相爱则和调；天下之人皆相爱，强不执弱，众不劫寡，富不侮贫，贵不傲贱，诈不欺愚。”（《兼爱中》）总之，墨子认为良好的教育可以调节人们的私欲，统一人们的思想，使人们无差别地相爱，从而消除人间罪恶，实现其理想的兼爱尚同的社会。甚至认为百里小国通过“说忠行义”，就可以“取天下”。（《鲁问》）

正是因为教育对个人对社会都有很大作用，所以墨子认为从事教育活动比从事耕战对社会的贡献要大得多，“诵先王之道而求其说，通圣人之言而察其辞，上说王公大人，次匹夫徒步之士。王公大人用吾言，国必治；匹夫徒步之士用吾言，行必修”。因此，“虽不耕织乎，而功

贤于耕织也。”（《鲁问》）

墨子把实现理想社会的希望完全寄托于教育，不能不说是一种不切实际的幻想，但充分肯定教育的作用，也有其合理因素。

对于道家是否重视教育，学术界有不少争论。现在不少学者认为：道家重视教育，有一套教育目的、教育内容、教育方法等主张。我认为：这是值得研究的。在研究这个问题之前有几点原则必须引起人们注意：

第一，必须明确“教育”的内涵，这样讨论问题才有一个标准；第二，应把一个思想家对教育的根本看法与可为教育所借鉴的东西区别开；第三，要透过语言现象把握思想实质，不能以一些似是而非的言词来表面意义代替其本来的思想内容。

现代教育科学关于“教育”的定义基本一致：“现在一般认为，教育是培养人的一种社会活动，它同社会的发展、人的发展有着密切的联系。从广义上说，凡是增进人们的知识和技能、影响人们思想品质的活动，都是教育。狭义的教育，主要指学校教育，其涵义是教育者根据一定社会（或阶级）的要求、有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响，把他们培养成为一定社会（或阶级）所需要的人的活动”（《中国大百科全书·教育》中国大百科全书出版社1985年版第1页）中国古代关于“教育”的涵义与现代教育科学所讲的广义的教育基本一致：“得天下英才而教育之，三乐也。”（《孟子·尽心上》）“教，上所施，下所效也”。“育，养子使作善也”。（《说文解字》）“为学日益”（《老子》四十八章）。这就是说，古今皆为教育是社会的、非自然的；是积极的，非消极的；是有所为的，非无为的；对人们的知识技能、思想品质起增益作用，而不是起消灭作用。这些特征在狭义的学校教育上自然更为显著。从教育的这些特征和先秦道家的整个思想体系来看，他们同孔、墨等人重视教育的态度相反，极力反对教育，当然

然他们也有许多思想 值得从教育角度加以借鉴。现在先看看《老子》是如何反对教育的。

《老子》认为：“为学日益，为道日损，以至于无为。”（四十八章）这说明“为学”与“为道”二者如同冰炭、水火、互不相容。《老子》赞成“为道”而反对“为学”。认为道是世界的本原，“道生一，一生二，二生三，三生万物。”（四十二章）“道生之，德畜之，物形之，势成之，是以万物莫不尊道而贵德。”（五十一章）即人和万物都是道生的，德蓄养的，这是尊道贵德的根本原因。这里的“德”是“道”的化身，是道在人在物身上的体现。人生成之时就禀有与道通的德，因此德就是人的天赋（人性）的主要内容。

《老子》对道赞美备至“道冲，而用之或不盈。渊兮，似万物之宗。挫其锐，解其纷，和其光，同其尘。湛兮，似或存。吾不知谁之子，象帝之先。”（四章）道与德相通，而德又是人的天赋的重要内容。因此，道是至高无上，完美无缺的，人的天赋或天性也必然是最完美最完善的。《老子》认为婴儿时期的人是最完美的，只有含德深厚的人才可与婴儿相比，“含德之厚，比于赤子。”认为初生的婴儿，毒虫不刺伤他，猛兽不伤害他，凶鸟不搏击他。他筋骨柔软举头却握得很牢固。他不知道男女交合。但小生殖器却自动勃起，这是精气充足的缘故。他整天号哭，但他的喉咙却不会沙哑，这是元气浑和的缘故（五十五章）。极力赞美婴儿，并将含德深厚的人比作婴儿，这既说明《老子》所讲的德是人的天赋（即人性）的重要内容，也说明《老子》认为人的天赋或天性是最完美、最完善的，鉴于此，《老子》认为人在后天的生活目的就在于天性的保持与复归，“常德不离，复归于婴儿”。“常德乃足，复归于朴”（二十八章）

《老子》认为一切有所作为的活动都有损于完美的“道”、“德”，