

上 编  
规 律 与 规 范



# 第一章

## 教育善恶矛盾的历史考察

教育的善恶斗争，存在着一定的规律性（这些规律性的内容也许可以称之为教育伦理规律）。揭示和把握教育伦理规律，是促进教育成为善的事业的重要思想基础。为此，就得认真探讨教育善恶斗争的历史过程。恩格斯说：“世界不是一成不变的事物的集合体，而是过程的集合体。”<sup>①</sup> 要把握事物的本质与规律，就得研究事物变化发展的过程。列宁更从方法论角度强调了历史考察的重要性：“不要忘记基本的历史联系，考察每个问题都要看某种现象在历史上怎样产生，在发展中经过了哪些阶段，并根据它的这种发展去考察这一事物的现在是怎样的。”<sup>②</sup> 教育伦理矛盾（善恶矛盾）和任何现象一样，不是抽象的存在，

① 《马克思恩格斯选集》第4卷，第240页，北京，人民出版社，1972。

② 《列宁选集》第4卷，第43页，北京，人民出版社，1972。

而是过程的集合，即它是在教育善恶斗争的具体历史过程中存在、表现、变化、发展和解决的。在教育善恶斗争的具体历史过程中，蕴涵和显现着教育伦理规律。因此，分析研究教育善恶斗争的具体历史过程，对于把握教育伦理规律来说，这是基本的途径；对于讨论和解决当前的教育善恶问题来说，这是重要的前提。

## 第一节 历史考察的两个基本前提

能否有效地考察教育善恶斗争的历史过程，在很大程度上取决于两个基础性问题的解决：一是教育发展的历史阶段的划分问题，即纵向的线索的确定；二是历史考察的基本角度问题，亦即横向的线索的确定。本节主要就这两个问题谈一些初步的认识。

### 一、教育发展的历史分期新探

#### 1. 关于教育发展分期问题的多种观点

教育发展的历史分期问题，既是教育史研究的基本问题，又是教育基本理论的一个重要话题。多年来，我国教育理论工作者对此进行了深入的讨论，取得了积极的成果。在教育历史发展的具体阶段的划分上，形成了几种不同的观点。

##### (1) 以生产关系为根据划分教育发展历史阶段的五阶段说

这是一种比较传统的观点。它的主要分法是：根据社会的基本生产关系类型，把人类社会划分为原始社会、奴隶社会、封建社会、资本主义社会、社会主义社会等五种基本社会形态，与此相对应，人类社会的教育也有五种不同的类型，这就是原

始社会的教育、奴隶社会的教育、封建社会的教育、资本主义社会的教育、社会主义社会的教育。这种阶段划分法，基本上是对科学社会主义的社会类型理论的借用，对教育自身的特征与规定没有多少专门的考虑。有的学者认为，这一方法“虽然有助于揭示教育与社会经济基础和上层建筑的内在联系，有助于对不同时代的教育作阶级分析，但却很难揭示教育这一社会现象的特殊本质和发展的内在逻辑，甚至出现贴标签等简单化、公式化的倾向”。<sup>①</sup>

#### (2) 以重大历史事件为根据划分教育发展阶段的三（四）阶段说

在历史研究中，人们常常以重大历史事件为根据来划分社会历史阶段。在史学界，一般把人类历史分成如下几个阶段：古代，近代，现代（当代）。在具体年代上，世界史和中国史又有些时间上的差距，对每个阶段的上限和下限，学者们也有争议。我国教育史的研究，基本上秉承史学界的历史阶段分类法。这样，在教育史上，教育的发展多用古代教育史、近代教育史、现代教育史（当代教育史）来描述。这也是一种十分通用的阶段划分法。自然，在教育史界，大家主要是把它作为历史研究的通用前提来使用的，因而并不着意探讨阶段划分的标准及不同阶段之间的实质性区别问题。这样，在教育理论界，往往不把它作为专门的阶段划分法来讨论。但不可否认的是，这种阶段划分法是客观存在的。

#### (3) 以生产力为根据划分教育发展阶段的两分法

党的十一届三中全会以后，教育理论工作者对教育发展的历史分期问题进行了新的探讨。一些同志提出了从生产力

桑新民：《呼唤新世纪的教育哲学》，第 127 页，北京，教育科学出版社，1993。

角度来划分社会发展与教育发展的历史时期的思路。具体说，是以作为生产力标志的生产工具的性质为标准，把社会划分为古代社会和现代社会，其中，古代社会是以手工生产为主的社会，现代社会是以机器生产为主的社会。与此相应，教育的发展，也就划分为古代教育和现代教育。古代教育包括原始社会的教育、奴隶社会的教育、封建社会的教育，现代教育包括资本主义社会的教育和社会主义社会的教育。资本主义社会的教育和社会主义社会的教育作为现代教育两种并存的形态，既有重大区别，又有内在的联系。<sup>①</sup>关于现代教育，学术界有许多争论，并有各种不同的认识。<sup>②</sup>但总的来说，学术界大多认为，古代教育和现代教育的划分法，是有重大价值的教育基本理论研究成果。这种划分方法的主要特点和意义是：突出了由生产力水平所决定的教育为生产服务的性质，即教育的生产性。

#### (4) 以教育发展的内在特征为根据的划分方法

以上三种划分方法，都是以社会的某种特质为标准的。对此，有的学者认为，教育发展的历史划分虽然不能离开社会，但主要应以教育自身的发展为依据。于是，便出现了从教育自身特征来划分教育发展阶段的探索。这又有两种主张。一种分法是：把整个教育的发展历程分为原始状态的教育、古代学校教育、近代学校教育、现代学校教育。<sup>③</sup>另一种分法是：“以教育自觉实施的程度作为衡量不同时期教育发展水平的客观尺度，以教育发展过程中每一次由自发到自觉的质变及由这种质变导致各类教育从社会不同层次中的分化、独立作为划分教育发展

成有信教授是较早从理论上提出并系统论证了这一分类方法的学者之一。

参见成有信：《现代教育的特点及本质》载《中国社会科学》，1984（6）

<sup>②</sup> 参见黄济、王策三主编：《现代教育论》，第157～159页，北京，人民教育出版社，1996。

<sup>③</sup> 孙喜亭：《教育原理》第20～27页，北京师范大学出版社，1993。

不同阶段的内在根据，而以学校教育的深度、广度及其与社会生活的联系、对社会发展影响的程度作为不同阶段教育发展水平的主要标志”，把教育发展划分为原始状态的教育、学校教育、学习化社会（终身教育）。<sup>①</sup>

应该说，各种教育发展分期的方法，都有合理的成分和积极的意义，它们丰富和深化了我们对教育发展分期问题的认识。但是，从大家的互相驳难来看，似乎问题还没有一个令人满意的答案。其中，共同存在的不足是：在划分标准中，社会和教育没有能够有机地统一起来。也许，寻求社会和教育的内在联结点，以便在划分标准中把教育和社会统一起来，是今后进一步探讨并较好解决教育发展历史阶段问题的重要突破口。

## 2. 以马克思人类社会发展三形态理论为指导探索教育发展分期的新方法

在《政治经济学批判》中，马克思提出了著名的人类社会发展三形态理论。马克思指出：“人的依赖关系（起初完全是自然发生的），是最初的社会形态，在这种形态下，人的生产能力只是在狭隘的范围内和孤立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性，是第二大形态，在这种形态下，才形成普遍的社会物质变换，全面的关系，多方面的需求以及全面的能力的体系。建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性，是第三个阶段。第二个阶段为第三个阶段创造条件。”<sup>②</sup>这一理论，对于探讨教育发展阶段问题，有重大的指导作用。

桑新民：《呼唤新世纪的教育哲学》，第129～140页，北京，教育科学出版社，1993。

<sup>②</sup> 《马克思恩格斯全集》，第46卷（上），第104页，北京，人民出版社，1979

这一理论包含着几个重要思想：第一，描述了人的解放的社会历史进程和主要领域。人的解放包括人的社会地位、生产关系的变革和人的能力的发展等三个基本方面，从人的依赖关系中解放出来而获得人的独立性、从对物的依赖性上解脱出来而共同控制社会生产、从生产能力孤立地和狭窄地发展进入到全面的能力体系并最终达到个人全面发展，是人得到解放的具体历史过程。第二，人的解放是社会进步的实质所在。社会进步虽表现为物质文明和精神文明的不断发展，但这种发展乃是为人的解放创造条件，是对各种束缚、阻碍人的解放的因素的否定、变革，是创造、提供有利于人的解放的新条件。这说明，社会发展本质上是人的解放的物质形式和历史展开。第三，人的发展状况是社会进步的内在标志。“人……在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”<sup>①</sup>人的发展凝结着、表达着人类社会发展的各方面的信息。人对自然的认识和实践关系，人和人之间的经济关系、政治关系、宗教关系、道德关系，人被社会历史文化所决定和人选择、继承、创造社会历史文化的双向互动关系等等，都在人的发展中表现出来。人的发展状况，是社会发展的综合指标，内含着社会的整体联系。第四，用人的发展为指标，可以把人类社会发展分为三种基本形态，即人身依赖的社会、物质依赖基础上的人的独立性的社会、自由个性的社会。从这四个方面看，马克思的社会发展三形态理论，揭示了社会发展与人的发展之间的内在统一性，提供了一种科学的社会发展分期法，意义十分重大。

马克思的社会发展三形态理论，为研究教育发展阶段问题提供了重要理论基础。它使人们在教育发展分期标准中把社会与教育有机统一起来有了可能。具体说，它找到了沟通社会发

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯选集》第1卷，第18页，北京，人民出版社，1972。

展与教育发展的桥梁，这就是人的发展。教育与人的发展的关系，一直是教育学的基本理论问题。长期以来，人们主要从微观上来理解这种关系，认为二者的基本关系是：人的生理、心理发展规律制约教育工作，教育又促进个体身心发展但是，在宏观上，人的社会（历史）发展规律对教育有什么作用、教育对人的社会（历史）发展有什么意义呢？这是不明确的。这种宏观关系，又是不能回避的。对此，马克思的社会发展三形态理论给了我们启示：人的社会（历史）发展规律对教育具有决定性作用，正是人的解放达到的现实状况和未来发展的趋势，决定着教育的性质、方向、内容和形式；教育对人的解放具有重大作用，是推进人的解放的具体力量，人的解放程度越高，教育的影响就越大。教育为人的解放提供具体实现的一定道路，在这一过程中，教育自身得到发展和完善。教育乃是人的解放的重要社会条件 and 实践形式。教育与人的解放之间具有历史统一性、互相制约性，这是教育与人的发展之间的最深层的关系、宏观的联系。教育促进个体身心发展乃是教育推进人的解放的具体形式，教育推进人的解放是教育促进个体身心发展的历史凝聚。总之，教育是培养人的活动，从宏观上看，教育的变化、发展总是适应着人的解放的具体历史要求，人的解放程度既是教育性质和水平的显示器，又是教育进一步变革、发展的指示器。这样，以人的解放（发展）为标准，可以对教育发展历史进行适当的阶段划分。

具体说，以人的解放为标准，和马克思所揭示的社会发展三形态相对应，教育的历史发展也可以划分为三个大的阶段：依附的教育、独立的教育、自由的教育。其中，依附的教育主要是原始社会、奴隶社会、封建社会的教育，即人身依赖（自然的或政治的依赖关系）社会的教育，它的主要特点是教育常常作为其他社会活动（如政治、宗教）的附属而存在，教育的

主要作用是维护社会中的人身依赖关系，培养维护人身依赖关系所需要的人才。独立的教育是资本主义社会、社会主义社会的教育，即在物质依赖基础上人的独立社会的教育，它的主要特点是教育不再是某种或某些社会部门的附属，而是具有独立性的社会机构，教育的主要作用是提高、保护人的独立性，教育的功能日益全面，教育的生产性突出出来。自由的教育是共产主义社会的教育，即自由个性社会的教育，这是未来教育发展的理想形态，是真正促进和实现个人全面发展的教育。

由于人的解放既是教育发展的结果和表征，更是社会发展的结果和表征，因而这种以人的解放为标准来划分教育发展阶段的方法，在划分标准中把社会与教育两方面的特征有机统一起来了，也就解决了分期法中社会与教育之间的分割和对立问题。可见，在揭示人的解放与社会发展、人的解放与教育发展之间的本质联系的基础上，即教育、社会、人三者规律性联系的基础上，以人的解放（发展）为标准划分教育历史发展的阶段，是合理可行的，并有其优势。

需要特别说明的是，这种新的教育发展分期方法，和以生产力为标准的古代教育和现代教育的分期法具有较多的一致性。这是因为，“把社会划分为古代社会和现代社会，与马克思关于社会阶段的三分法是完全一致的”。<sup>①</sup>也就是说，以生产力为标准的古代社会和现代社会的区分，是体现了马克思社会发展三形态理论的精神的，和马克思的划分法有对应性：古代社会就是人身依赖的社会，现代社会就是物质依赖的社会。从这种意义上说，两者是统一的，因而，依赖的教育和古代教育、独立的教育和现代教育，可以互相替换着使用，在本书中，为方便起见，多用古代教育和现代教育范畴。当然，我们的分期方法，

是以社会、教育、人之间的内在联系为理论基础的，是明确以马克思的社会发展三形态理论为指导的，对古代教育与现代教育的分期法，有所深化和发展，这是区别所在。

总之，以马克思社会发展三形态理论为指导，在把握教育、社会、人三者的内在联系的基础上，以人的发展（解放）为标准，我们可以把教育发展历程分为依赖的教育（古代教育）、独立的教育（现代教育）、自由的教育（未来教育）。这种分期方法，可为我们考察教育善恶矛盾运动的历史过程提供一条有益的纵向线索。

## 二、从社会、道德和教育的整体联系中把握教育的善恶矛盾

教育的善恶斗争，总是在一定社会历史条件下产生和解决的。要具体而明确地把握教育善恶斗争的规律性，就得坚持历史唯物主义的方法论指导，把每一个教育善恶矛盾放在具体的历史背景中来考察，努力揭示其社会历史联系。坚持从社会、道德、教育的整体联系中来把握教育的善恶矛盾，是考察教育善恶矛盾运动历史过程应坚持的重要方法论原则。

恩格斯曾经在《反杜林论》一书中这么说：“善恶观念从一个民族到另一个民族、从一个时代到另一个时代变更得这样厉害，以致它们常常是互相直接矛盾的。”<sup>①</sup>此外，他还指出：“人们自觉或不自觉地，归根到底是从他们的阶级地位所依据的实际关系中——从他们进行生产和交换的经济关系中，吸取自己的道德观念。”<sup>②</sup>这两句话，阐明了马克思主义伦理观的两个基本原理：道德的历史发展性原理和道德的社会决定性原理。也

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯选集》第3卷，第132页，北京，人民出版社，1972。

<sup>②</sup> 同上，第133页。

就是说，按照马克思主义的观点，道德现象是由一定的社会历史条件所决定的，是随着社会历史条件而不断变化发展的。因此，探讨伦理道德问题，就不能脱离具体历史条件和社会联系而一般地、抽象地、孤立地进行，必须把它放在具体的社会历史条件下来分析。

教育善恶矛盾是一种特殊的伦理矛盾，是一个具体社会部门的道德问题。它和所有的社会道德现象一样，是具体的、历史的、社会的现象。但是，教育善恶矛盾更有其复杂和独特的一面，它还是一种教育矛盾，是伦理矛盾和教育矛盾的统一体。这样，单纯考察一定历史阶段中社会与道德的条件，或单纯考察一定历史阶段中教育系统的内部状况，都难以把握教育善恶斗争的具体历史联系。只有把社会、道德、教育三者联系起来，才能构成考察教育善恶矛盾的整体社会历史背景。因而，准确地把握社会、道德、教育三者的相互联系和相互作用关系，就成了研究教育善恶矛盾运动历史过程的重要理论前提。

道德和教育都是人类社会中基本的社会现象，是社会大系统中的子系统。总的来说，道德和教育都由社会的生产方式所决定，同时又对社会具有积极的反作用，并且有着一定的相对独立性。道德和教育二者有着内在的关联，道德影响教育的发展，教育影响着道德的完善。在不同的社会历史阶段，社会、道德、教育之间的关系和相互联系往往大不相同。例如，在古代社会，道德和社会政治常常关系十分密切，在整个社会生活中居于中心位置，教育往往作为政治的附属而存在；在现代社会，教育的社会地位有了明显的提高，它日益成为社会发展的重要依靠力量和基石。社会、道德、教育三者关系随着时代而变化的特点，客观上要求对三者关系的研究应和社会发展的历史分期联系起来，对不同历史时期三者的关系进行具体的分析，并把握这种关系的变化发展特征。对此，我们将在下文作进一

步的讨论。

事实上，正是在一定历史阶段中社会、道德、教育三者之间的复杂联系和相互作用，造成了教育善恶矛盾的产生、变化和解决。它是教育善恶矛盾得以形成和解决的根据。因此，在把握社会、道德、教育整体联系的基础上探讨教育善恶矛盾运动的历史过程，是认识教育善恶斗争的规律性并改善教育道德实践的重要方法论原则。

## 第二节 古代教育的善恶斗争

### 一、古代社会、古代道德、古代教育及其关系

古代社会是“以个人之间的统治和服从关系（自然发生或政治性的）为基础的”<sup>①</sup>社会，即人身依赖的社会。在原始社会，人身依赖关系是自然发生的；在奴隶社会和封建社会，人身依赖关系是政治性的。

在原始社会，个人为了生存，“或者自然地或历史地扩大为家族和氏族（以后是公社）的个人”，作为家族或氏族的成员，得服从家长或氏族首领的领导、指挥，因而，“这种统治和服从的性质是家长制的”。<sup>②</sup>原始社会中人的依赖关系，和社会生产力水平太低分不开，只有家族、氏族成员联合起来，才能取得基本的生存资料。家长或集团首领的产生，要么依靠资历、要

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯全集》，第46卷（上），第105页，北京，人民出版社，1979。

<sup>②</sup> 同上，第103~105页。

么凭借本领，是在共同生产、共同生活中自然确立的。可见，这种最初的人身依赖关系是自然和自发形成的。由于社会总体的水平很低，原始社会的道德也不发达，“道德意识简单纯朴，同风俗、习惯融为一体”，<sup>①</sup>既有“维护共同利益、热爱劳动、团结互助和自由平等的高尚美德和风尚”，又有“氏族复仇、血缘群婚和食人之风”等“类似动物性的某种表现”。<sup>②</sup>原始社会的教育也是原始的，教育还没有成为一种独立的社会活动，它和生产劳动、政治、宗教、艺术活动等混在一起，通过言语、口耳相传、行动模仿等方法在各种生产、生活活动中进行。简单地说，原始社会是人类社会的初始状态，社会、道德和教育都不发达，它们往往混为一体。在这种社会形态下，还没有出现真正的教育善恶矛盾。

奴隶社会和封建社会是以人身的政治性依赖关系为特征的社会。奴隶主、地主是统治阶级，奴隶、农民是被统治阶级，彼此形成激烈的阶级对抗。统治阶级运用军事的、经济的、政治的、伦理的、宗教的力量来统治和奴役被统治阶级。整个社会等级森严，即使家庭生活也不例外：族权、父权、夫权统治着家庭成员，长幼尊卑泾渭分明。在奴隶社会和封建社会，“个人之间的关系……只是作为某种（社会）规定性的个人而相互交往，如封建主和臣仆、地主和农奴等等，或作为种姓成员等等，或属于某个阶级等等”。<sup>③</sup>在这一时期，生产以手工生产为主，是自足自给的自然经济，商品流通不发达，“真正的交换只

八所高等师范学院校编著：《马克思主义伦理学原理》，第 141 页，贵阳，贵州人民出版社，1987。

罗国杰主编：《马克思主义伦理学》，第 135 页，北京，人民出版社，1982。

③ 《马克思恩格斯全集》，第 46 卷（上），第 110 页，北京，人民出版社，1979。

是附带进行的，或者大体说来，并未触及整个共同体的生活”。<sup>①</sup>政治在整个古代社会居于社会生活的重心位置。我国古代社会是政教合一、伦理政治化、政治伦理化、家（族）国一体化的社会，形成了稳定而强大的统治力。在欧洲，封建王权和宗教教会联合起来，把封建统治神学化，形成了强有力的神权政治。统治阶级主要通过政权的力量和思想的控制（依靠道德、宗教及教育来进行）来巩固其统治地位，维护人身依赖关系。

奴隶社会和封建社会的道德具有鲜明的阶级性，既有统治阶级的道德，又有被统治阶级的道德，其中前者在社会思想领域处于统治地位。奴隶主阶级的道德，以“奴隶对奴隶主的绝对服从和人身隶属关系”为基本原则，强调“对奴隶主国家的绝对忠诚”；<sup>②</sup>地主阶级的道德，把“维护封建的宗法等级关系”作为基本原则，强调“忠君孝亲”的道德规范。<sup>③</sup>可见，为了维护人身依赖关系，奴隶社会、封建社会的主导道德具有很大的相似之处，是被统治阶级对统治阶级、下级对上级的服从、忠诚和依附的道德。我国封建社会，“君为臣纲，父为子纲，夫为妻纲”，要求臣对君、子对父、妻对夫应绝对服从。<sup>④</sup>在欧洲，中世纪的宗教伦理要求人们信仰、仁爱、禁欲、服从，<sup>⑤</sup>实质上就是要人们逆来顺受，听任统治者的摆布。《圣经》上说：“爱你们的仇敌……为那些轻视你们和迫害你们的人祈祷”，“人人

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯全集》第46卷（上），第105页，北京，人民出版社，1979。

<sup>②</sup> 八所高等师范学院校编著：《马克思主义伦理学原理》，第143页，贵州人民出版社，1987。

<sup>③</sup> 罗国杰主编：《马克思主义伦理学》第146~147页，北京，人民出版社，1982。

张岱年：《中国伦理思想研究》，第149~152页，上海人民出版社，1989。

黄伟合：《欧洲传统伦理思想史》，第100~111页，上海，华东师范大学出版社，1991。

都应该顺从在上的权威……任何人反抗执政的人，就是反对上帝的命令”。<sup>①</sup>不难看出，宗教伦理所宣扬的爱仇敌、勿抗恶的伦理规范，其宗旨无非是维护统治者的残暴统治罢了。在奴隶社会，由于奴隶在政治上没有人身自由，没有任何权利，只是“活的物品”，因而人身依赖关系主要是由政治强制力量来维系的，道德起着辅助的作用。在封建社会，严格的人身隶属关系不复存在，光靠政治力量很难维持人的依赖关系，于是使用道德来控制人民的思想，把封建宗法关系合理化、神圣化，这样，通过强权压迫与思想欺骗的相互支持，就可以达到共同维护封建秩序的目的。因而，在封建社会，道德对维护人身依赖关系所起的作用比奴隶社会大得多。

在奴隶社会和封建社会，出现了专门的学校教育，教育具有很强的阶级性。我国商周时期的教育，“政教一体，官师合一”，有着明显的“学在官府”的特点，教育内容主要是统治之术，“明人伦”是基本的目的，教育具有鲜明的等级性。<sup>②</sup>在埃及、巴比伦、印度等早期奴隶制国家，“学校教育的阶级性……非常明显”，主要培养统治人才和高级僧侣，主要学习宗教、道德、政治、军事等方面的内容。<sup>③</sup>在古希腊，斯巴达的教育侧重于军事体育训练，雅典的教育则要求学生体力、智力、美感、品德都得到发展。可以说，奴隶社会的教育是统治者专有的权利，是为维护奴隶主的统治服务的。进入封建社会以后，教育事业较以前有了发展，而教育的阶级性仍然存在。我国封建社

转引章海山：《西方伦理思想史》第161页，第163页，沈阳，辽宁人民出版社，1984。

<sup>②</sup> 王炳照等编：《简明中国教育史》（修订本）第4~12页，北京师范大学出版社，1994。

<sup>③</sup> 王天一等编著：《外国教育史》（上），第19~24页，北京师范大学出版社，1984

会的教育有官学和私学两种类型，官学的学生有相当严格的资格要求，体现出封建宗法的等级性教育制度和选士制度紧密相连，甚至于学校完全成为选士制度（尤其是科举）的附庸。教育内容主要是儒家经典，教育目的的核心是道德修养和统治术的获得。教育在巩固封建统治中起着重要作用，是“化民成俗”、“建国君民”的主要力量。汉代的董仲舒对此做了很好的概括：“南面而治天下，莫不以教化为大务。”<sup>①</sup>在欧洲，中世纪的教育为教会所控制，“僧侣们获得了知识教育的垄断地位，因而教育本身也渗透了神学的性质”。<sup>②</sup>宗教知识的教育是各种教会学校的基本内容；世俗封建主的骑士教育则把宗教教育和崇武精神结合起来。教会学校以培养神职人员为目的，而骑士教育则为封建主提供基本的军事力量。西方中世纪的教育，等级非常明显，是僧侣和封建主的特权，教育对宗教独裁和封建统治具有思想上、军事上的支持、辅助作用。

在古代社会，社会、道德、教育三者之间具有紧密的关联。古代社会的社会结构是以政治生活为重心的，人们之间的经济联系比较薄弱，社会关系主要是人与人之间统治和服从、主宰与依赖的政治关系，道德和教育作为维护这种政治关系的有力武器而与社会政治构成紧密的联结关系。古代社会的道德主要是政治伦理，和政治具有内在的同一性。我国古代以“三纲五常”、“忠君孝亲”为基本内核的道德规范体系，就充分体现了封建宗法政治的要求。政治统治常通过道德论证而合理化。“以德配天”、“替天行道”的仁政德治理论表现了为政治活动寻求道德支持的内在需要。在这一方面，国内已有大量的研究成果，

<sup>①</sup> 孟宪承编：《中国古代教育文选》第2版，第137页，北京，人民教育出版社，1985。

<sup>②</sup> 《马克思恩格斯全集》第7卷，第400页，北京，人民出版社，1959。