

論人性問題與教育

一、前言

周初分

哲學研究形而上學，人性問題是其重要問題之一，因人性問題與教育有密切的關係，所以引起古今中外的哲學家與教育家對之熱心研究，熱烈討論（其實是發生爭論）。

梁啟超先生說：「我國哲學史上發生最早而爭論的，就是人性問題。這個問題是一切教育，一切政治之總出發點。因為有性善、性惡主張的歧異，教育方針當然不同，而一切社會組織，政治設施之根本觀念都隨之而移動」。事實上梁氏的「人性問題是一切教育，一切政治之總出發點」的說法，雖專指中國思想而言，然亦可適用於西方。中國古代政教不分，以此中國思想上對於人性的研究，乃是以教化問題為其動機，即為了要證明教化之可能性起見，乃始逼出對於人性研究的注意。

至於西方，古希伯來先知即提出「何為人」的問題，其後大有貢獻的政治學者與教育學者，均注重人性問題的研究，如洛克（J. Locke）與盧梭（J. J. Rousseau），其政治學說及教育學說都是根據其人性的觀點。

不過，中國學者對於人性的研究，多從人性的本質去通觀，由人性論而形成性理哲學，西方學者對於人性的研究，多從人性的表徵去分析，由人性論而形成心理科學，但不論如何，其以人性為政治與教育的出發點則屬一致。

為期明瞭人性問題與教育二者之間的密切關係，以下首先討論中國與西方對人性的注意。

二、人性的意義

中國之人性涵義：中文心生為性，其涵義約有下列十一種：

- (1) 以生釋性——告子曰：「生之謂性。」（見孟子告子上）荀子曰：「生之所以然者，謂之性。」（荀子正名篇）王充曰：「性，人之所受以生者也。」劉向曰：「性，生而然者也。」（均見論衡本性篇）鄭玄曰：「性之言生也。」（樂記注）王安石曰：「性者，有生之本也。」（原性）。

- (2) 以天釋之——中庸曰：「天命之謂性。」荀子性惡篇曰：「不可學不可事之在天者謂之性。」樂記曰：「人生而靜，天之性也。」（淮南子原道訓亦有此語）淮南子繆稱訓曰：「性者，所受於天也。」

- (3) 以自然釋性——荀子正名篇曰：「生之和所生，精合感應，不事而自然，謂之性。」董仲舒春秋繁露深察名號篇曰：「如其生之自然之資，謂之性。」禮記孔疏曰：「自然謂之性。」

- (4) 以質釋性——莊子庚桑楚曰：「性者，生之質也。」董仲舒春秋繁露曰：「性者，質也。」又董仲舒對策曰：「性者生之質也。」孝經援神契亦云：「性者生之質。」（引見詩大雅丞民正義及禮坊記正義）

- (5) 以氣釋性——白虎通義曰：「性者，生也，此人所稟天氣以生者也。」許慎說文曰：「性，人之陽氣，性，善者也。」鄭安禮運注曰：「言兼此氣，性純也。」徐鍇說文繫傳曰：「人因五方之風，山川之氣以生，故曰，性者，生也。」

- (6) 以理釋性——孝經鈞命決曰：「性生於陽，以理也。」鄭玄曰：「理猶性也。」程伊川曰：「性即理也，所謂理性者是也。」又曰：「天命之謂性，此言性之理也。」

- (7) 以形氣精神釋性——莊子天地篇曰：「形體保神，各有儀則，謂之性。」賈誼新書道德說曰：「性者，道德造物，物有形而道德之神專而為一氣，性，神氣之所會也。」荀悅申鑒雜言下曰：「生之謂性也，形神是也。」

- (8) 以血氣心知釋性——小戴禮樂記曰：「夫民有血氣心知（智）之

性，而無哀樂喜怒之常，應感起物而動，然後心術形焉。」戴震孟子字義疏證曰：「性者，分於陰陽五行，以爲血氣心知，品物區以別焉。」阮元性命古訓曰：「性字從心，即血氣心知也，有血氣無心知，非性也；有心知無血氣，非性也。」

(9)以理氣混合釋性——張橫渠曰：「合虛與氣，有性之名，合理與知覺，有心之名。」王順渠曰：「理即氣也，道不離於氣，而性即具於物。」盧冠嚴曰：「理者，氣之綱，氣者，理之迹，天地間有是氣則有是性，性爲氣之官而綱維乎氣者。」劉戡山曰：「心以氣言，而性其條理也。」顏習齋曰：「萬物之性，此理之賦也；萬物氣質，此氣之凝也。人者，已凝結之「二氣四德也，存之爲仁義禮智，謂之性者，以在內之元亨利貞名之也。」

(10)以心之理釋性——朱晦翁曰：「性便是心之所有之理。」又曰：「性便是心之理。」陳北溪曰：「人生來具是理於心，方名之曰性；其大目只是仁義禮智四者而已。」魏莊渠曰：「人生而具此理於心，名之曰性。」劉戡山曰：「性者，心之理也。」

(11)以生之理釋性——朱晦翁曰：「生之理謂性。」李見羅曰：「性者，生之理也。」湛甘泉：「性者心之理也。」夏東岩曰：「性字從心從生，乃心之生理。」宋望之曰：「人得天地生物之心以爲心，所謂生理也；生理即謂之性。仁、人心也，即心之生理也。」劉戡山曰：「性者，生而有之之理。」王船山曰：「性者，生理也。」又曰：「性者，生之理也。」

上述十一義，最後兩義較精。生爲性之基本意義；質即生之質，氣即生之氣；形氣、血氣屬於生，精神、心知屬於心。理不離乎氣，而「天」就是「自然」；程伊川說得好：「性之自然者謂之天，曰天者，自然之理也。」茲歸納爲一個定義如下：

「人性者，人生而自然具於血氣心知之質與理也。」

西方之人性涵義。西方「性」與「自然」同爲一字 (Nature) ，存在於萬物中的自然，叫做物性，存在於人類中的自然，叫做人性

(Human Nature)。

亞里斯多德在其政治學 (Politics) 中說：「各存在體在其完全狀態下而爲本然者，即是該存在體所有的自性，無論其爲人爲馬，或爲屋宇也。」但亞氏又強調人爲理性的動物。斯多噶派 (Stoics) 認爲理性即自然，是人人所同具的，遂由「自然理性」引出「自然法則」在主觀方面即是人生而植於心靈的至上理性。」後來「自然法則」又產生「自然權利」的觀念，所謂生存、自由、平等，皆被認爲人類的本能，以此可以說人權基於人性。斯賓諾莎 (Spinoza) 認爲關於人性的最基本事實，乃是「人都有自求生存之衝動。」康德 (Kant) 則認爲人一方面有感性及自然衝動，另一方面却有理性與自由意志。衝動爲人性中最物質的成分，而意志則可說是人性中最精神的成分。蒙台梭利 (Montessori) 以爲「人生而有自由活動的能力，自由活動即人類的本性。」派克 (Parker) 認爲「兒童的本性，實即自然權利的結晶。」麥獨高 (McDougal) 在他的社會心理學導論中，稱人類本能爲「自然的傾向」。桑代克 (Thorndike) 在他的教育心理學概論中，稱人類本性爲「原始的傾向」。所謂「原始的傾向」，包含反射、本能及生而具有的資能 (Inborn Capacities) ，都以神經原的組織與功用爲基礎；依其解釋，人類本性似介於生理心理之間。綜括以上所說的，人性的字義，可以說是：「人性者，人類生理心理上先天固有之自然的原始傾向也。」

綜合中西所說，可見我國對於人性的解釋偏重人性的本質，而西方是偏重人性所表現於外面的特徵。這兩方面的說法都應該是人性研究的範圍。

三、人性之異同、智愚與善惡

人性的本質，包括人性的異同、智愚及善惡諸問題。先談人性異同問題，人類本性究竟相同呢？抑或相異呢？這個問題，對於政治與

教育，都有深遠而重大的影響。

就政治而論：貴族主義者、種族主義者、人種學家、優生學家及命定論的智力測驗家，多強調人性相異，以推證貴族與平民、優種與劣種、富家與寒門、上流階級，都有先天的差別。平民主義者、社會主義者、世界主義者及神學家、文化人類學家，多強調人性相同，以推證一切人類平等，各人種、各民族、各家族、各階級並無先天的差別。

就教育而論：有些教育學者認為人性無時間空間之限隔，是無時無地不同的；因此主張教育的實施，應對於一切時與一切地的一切人皆同，有些教育學者認為個人非獨依其時與地之各種環境而不同，並且依其天生的各種特性及資能而有異；因此主張教育設施應隨時隨地而異，並應隨個人不同。其實人性不是完全相同，也不是完全相異。一般地說，大概人類所具有的通性是相同的，一羣人或一個人所獨有的特性是相異的。本質同者容或數量相異，程度異者也許種類相同。人的通性可能永恒相同，而不致根本改變；人的特性無論如何演變歧異，總不能完全遠離通性而變成人類以外的新種。

至於人性智愚及善惡問題，亦與人性異同問題有關。智愚究竟決定於遺傳呢？抑決定於環境呢？持心理遺傳說者以為人性原有智愚的差別，所以相異；持極端環境說者以為人性本無智愚的差別，所以相同；前說實較後說為有科學的根據。一切人的本性都是善的呢？或都是惡的呢？或都是亦善亦惡而善惡參半呢？或都是非善惡而善惡兩無呢？這些問題屬於相同一邊。有些人的本性是善的嗎？有些人的本性是惡的嗎？有些人的本性是亦善亦惡而可善可惡的見解，頗為現代教育家所贊許。人性之智愚及善惡兩問題，又各涉及人性改變問題，下文當隨時連帶討論；然人性之各種主要問題，最好分別處理，尤以智愚問題、善惡問題為然。

人性智愚問題關係教學或智育方面較多，人性善惡問題關係訓練或德育方面較多；分野釐然，不可混為一談。

中國人性論率多爭辯善惡，專就智愚分析者甚少。孔子曾說：「性相近也，習相遠也，惟上知（讀智）與下愚不移。」又說：「生而知之者，上也；學而知之者次也；困而學之，又其次也；困而不學，民斯為下矣。」又說：「中人以上，可以語上也；中人以下，不可語上也。」中人之性不甚知，亦不甚愚，本相距頗近；習從環境而來，或學或不學，則智愚距離漸遠，中人可上可下，其性可藉教育環境而改進，只有上智不能變成愚，下愚不能變成智，是不可改移的。上智是天生知者，中人以上是學知者，中人是困學者，中人以下是困而不學者，下愚是無知不能學者，共為五等。現代智力測驗分七等，似約略與此相當；天才相當於上智，俊才及優智相當於中人以上，常知相當於中人，愚鈍及類似低能相當於中人以下，確定低能相當於下愚。孟子道性善，認為仁義禮智為性的善端，且常常仁智並舉，已認智為善，即智愚與善惡不分。

蘇格拉底主張「知行合一」、「知德一致」，亦混智愚與善惡為一。其他如王充、荀悅與韓愈等主張性有上中下三品，都以智愚與善惡等量齊觀。

其實智者知善，所行未必都善，愚者不知善，所行未必都不善。往往愚夫愚婦日行善而不知，智適足以濟惡。可見知德並非完全一致，知行亦非完全合一。智愚乃數量上的差異，可量度而不同等；善惡乃價值上的差異，可評估而不同類。二者宜分辨明白而不宜混淆。

四、人性能否改變

人性能否改變？這在哲學上是一個重要的問題。有兩種基本不同的說法，茲分述如下：

(一) 人性不變論：人性不變論大體上有下列三種不同的觀點：

(1) 唯心主義人性不變論：唯心主義者認為人性是不變的，人是具有心靈與肉體；精神與物質。但是心靈控制肉體，精神控制物質。換句話說，人性具有精神與物質，精神總是首要的，物質總是次要的，

永遠不改變，所以教育的目的總是重視心靈的發展。根據心靈實體說，心靈的發展是加強心理能力，所以教育是啓發理性，根據心靈實體說，心靈的發展是充實心靈，所以教育是提供有組織與系統的觀念。

(2) 唯物主義人性不變論：唯物主義者認為人性是不變的，心靈如果沒有頭腦與神經系統是無法存在，所以肉體是人性中首要部份，人就如機器一樣，人性就是一種刺激與反應的機器，人的反應純因環境的刺激，所以教育是使用制約 (Conditioning) 的過程，提供特定環境的刺激，以控制學生的行為。

(3) 自然發展人性不變論：自然發展觀點是認為人具有心靈與肉體，而其本性在生理上、智力上及道德上有自然發展的傾向，無需有意識的注意，例如我們肉體有自然地趨向健康，醫生只是幫助這種傾向實現；我們心靈自然地趨向知道真理及把握真理，老師只是協助學生這種趨向實現。所以教育是協助學生自然的、充分的向固定目的而發展。

(二) 人性可變論：人性可變論大體也有下列三種不同的觀點：

達爾文學說人性可變論：達爾文 (Charles Darwin 1809-1882) 認為一切生物都在不斷變化，生物所生殖，不是每代都一樣，而是新一代與舊一代有點差異，不過這種差異很微小，人類不易觀察到，代與代距離愈遠，差異愈大。以橡樹為例：在達爾文以前的哲學家的觀點認為橡樹生橡樹種子，而後橡樹種子就生長成樹苗，最後長成一模一樣的橡樹，毫無差異，是一種生物生殖的閉路式 (Closed circuit) 毫無變質。而達爾文之後哲學家的觀點認為橡樹生橡樹種子，而後橡樹種子又生長為樹苗，但最後長成與其前一代橡樹有一些不同，每代橡樹都有些變質，代與代間距離愈遠，變化愈大，愈不像。

綜合達爾文人性可變論的觀點，認為人性不是固定的與靜態的，永遠在變動中。所以學生不應有固定預先的典型理想來塑造他，也不應向成為完善人的固定目的發展。

(2) 實證人性可變論：認為固定的人性是無法證實的，例如我說人有合作的本性，你說人有競爭的本性，彼此都可以拿出事實證明，但是却無法證實對方所說是錯誤的、或者將雙方意見合在一起加以證驗，就無法肯定證實人性究竟是屬於那一類，只好承認本性是沒有固定統一的類型，也就是人性可變的，所以學生的本性不能肯定，其行為有個別差異，不應有統一而固定的指導方法。其實這種說法不合邏輯，因為無法證實人性是固定的，並不能肯定人性是可變的。

(3) 人為人性可變論：認為人類行為可以變化，如果說競爭是人的本性，但是可因學習變更其行為趨向合作，則人可以決定其本性為競爭或合作，成為無本性可言。換句話說，本性可因人為變更，並非固定不變的，所以學生可因學習而改變其行為。

「人性絕對不能絲毫改變」與「人性絕對可以完全改變」兩個極端的主張，均為常識及科學所不許，而人性應該有其改變的可能與限度，較為多數學者所公認。有些學者認為人性改變的可能，有固定限度，逾此限度則無可能。有些學者認為人性的改變，其限度即使存在，却並不固定；以此改變人類本性乃是很樂觀的。這兩種關於人性的改變可能性的見解，並無抵觸，不過所謂限度有固定與不固定之別而已。杜威 (J. Dewey) 於一九三八年曾發表「人性會改變嗎？」(Does Human Nature Change) 一文，說：「人性若是不可改變的，則世無教育其事；所有一切教育努力，定歸失敗。教育涵義就是改變人類本性，形成本性以外所有思想、情感、慾望、信仰的種種新方式。……當人性科學發展到像物性科學一樣，關於人性如何最有效地改變的問題將居首位；所問者不是能不能改變，而是在一定條件下如何改變。此終為最廣義的教育問題。」杜威從人性能否改變問題，談到人性如何改變的問題，認為人性的表徵可變，而其元素不能變，其改變是有限度的，最有效的改變必依一定的條件，其限度也是有的。至於甚麼是人性所以改變的條件和方法，則未加說明。

桑代克在其教育心理學概論中亦說：「第一須知離開了教育人性

是怎樣的；第二須知人性的改變依照什麼公律？教育心理學的職務，就在給人以那樣的知識，使我們能在智慧、品性、才技上，發現人的本性，以及他所以改造、所以學習的公律。「原來是甚麼樣的人生，即事實上本然的人性；變成應該怎樣的人性；似即理想上當然的人性；人性所依以改變的公律，似即人性最有效地改變的一定條件。但不論條件如何，人性的改變可能有其一定的限度。杜威所謂的人性所以改變的條件與方法，以及桑代克所謂的公律及方法，究竟是甚麼？尙有待心理學家的研究與解答。

五、人性學說與教育理論

人性的智慧問題通常在心理學及教育心理學來研討，哲學則多談人性的善惡。人性究竟是善、是惡，亦善亦惡或非善非惡呢？自古以來有許多不同的看法，到現在仍然沒有統一的結論，這是哲學重要的問題，無法用科學的方法加以證實。但是人性的觀點對教育來說却是非常重要。

人性學說大概上分爲六種：一、性善說；二、性惡說；三、性亦善亦惡說；四、性非善非惡說；五、性三品說；六、國父人性論。茲將各派學說及其對教育的關係分述如下：

一、性善說：性善說在中國爲正統學說，幾乎所有的儒家都主張人性本善。中國第一個建立性善說的理論的是孟子。孟子從心理上建立性善的論據，以爲人皆有惻隱、羞惡、恭敬、是非之心，而此四者卽爲仁、義、禮、智四端；仁義禮智非由外鑠，我固有之，君子所性，仁義禮智根據心；良知不學而知，良能不學而能，理義爲人心之所同然。孟子之所以以心言性，似即針對告子之以生言性。以生言性，則人與其他生物之性同；以心言性，則人與其他生物之性異。所謂「人之所以異於禽獸者，幾希！」便是指此而言。孟子之後，漢陸賈、韓嬰、班固、唐李翱、宋周濂溪、徐仲車、陸象山等都屬於這一派。

西方人性善的觀點不甚普遍，僅流行於少數哲學家與教育家之間。

。這種學說可以追溯到斯多噶派；斯多噶派根據人性物性的自然，以求共同的理性與法則，認爲人只要依照自然的理性法則而行，卽有至善的行爲。這種觀點，經由西塞祿（Cicero 106 43 B C）辛尼迦（Seneca 4 B C 65 A D）而影響到盧梭（J J J Rousseau 1712 1778）。盧梭是西方性善學說的重鎮；他的名著爲「民約論」（Contract Social）與「愛彌兒」（Emile）二書，前者討論政治問題，後者發揚教育思想。盧梭在這兩本書裏，均極強調自然狀態，稱道自然生活，認爲人類自然的本性是善的，但因受歷史的文明與社會制度的影響，終於變惡了。所以他一再說：「凡由自然而來者，必真；不徒爲真，而曰爲善。」「天造之物，一切皆善；一經人事，則變爲惡。」他從理性與感情兩方面說明人性初本純善無惡，善屬天性，惡屬人爲。西方其他持人性善觀點的哲學家與教育家，尙有斐希特（Fichte 1762 1814）與福祿貝爾（Froebel）等人。

人性善說的教育理論：性善論者由於人性本善的觀點，因此在教育理論方面，主張教育當順從人的本性去發展，擴充人的善性，此性如因受環境不良影響而有所放失，則須設法予以恢復；而在智育與德育的訓練方面，則採取積極與自動的方法；並且相信經由此等方式而教育出來的兒童，必有良好的效果。茲以孟子與盧梭爲例，以說明這派的教育理論。

孟子嘗說：「乃若其情，則可以爲善矣，乃所謂善也。」又說：「天下之言性也，則故而已矣。故者，以利爲本。」這都是主張要順着人的本性去發展。不僅如此，人性中有仁義禮智四端，孟子更主張「凡有四端於我者，知皆擴而充之矣，着火之始燃，泉之始達。」雖然人性本善，但若受環境不良的影響，仍有放失的可能，如有放失，則須收回，所以孟子說：「學問之道無他，在求其放心（性）而已矣。」孟子認爲一個人，只要能「盡心」、「知性」，便可以「知天」；最後終必可以達到聖人（堯舜）的地步，由此可見，孟子對於教育具有堅強的信念。

西方性善論的教育學者盧梭，認為人是生而自由的，生而良善的，因此主張教育目的是培養人，是培養自然人，是培養本性盡量發展，未為社會所斷喪的自然人。教育的材料與方法，應依據受教者的年齡個性而異其設施，尤重在順其自然階段，任其自由發展。對於十二歲以前的兒童，盧梭主張施以消極教育，勿施以積極教育。所謂消極教育，乃是順從自然，讓兒童自發活動，而不教以書本的知識。盧梭甚至認為「書本是兒童的毒物」，可見其對於「人為」的教育是多麼的深痛惡絕。

「性惡說」中國性惡說的理論，是因為反對性善說的主張而建立的，故性善說在前而性惡說在後；西方則先有性惡說，而後有性善的觀點。西方邪惡的人性觀，基於邪惡的世界觀；而邪惡的世界觀則受宗教觀的影響。基督教主張人類的始祖亞當因犯罪謫降塵世，便墮入惡道，嗣後人類身體上及道德上腐敗的天性均與生俱來，愈來愈惡，故人性宿惡，早成信條，無容懷疑與置辯。中世紀經院派的哲學家，自奧古斯丁（Augustine）以降，均持人性惡的觀點。其後意大利的馬基維里（N. Machiavelli 1449 1527）英國的霍布士（J. Hobbes 1588 1679）與日爾曼的叔本華（Schopenhauer 1788 1860），均主張人性本惡，馬基維里目睹當時羅馬教廷腐敗，因斷定人都是惡人。霍布士乃假想原始社會初民混戰的自然狀態，進而推演出來人性為惡的論據。叔本華則篤信天國謫降的形上真理，以哲理附會教義，而形成其極端的人性惡觀點，認為罪惡在人性中根深蒂固，無法可以拔除。

中國性惡說的理論，首倡於荀子。荀子性惡篇首下斷案說：「人之性惡，其善者偽也。」以下各種論證，都以這兩句為結、在荀子所提出的各種論證中，有的是屬於心理與教育的論證，有的是屬於倫理與政治的論證。屬於心理與教育的論證，認為人有各種不善的本性情欲，如果順其情性，無師法之化，禮義之導，則必偏險悖亂而不合於治；屬於倫理與政治的論證，認為君上之勢、禮義之化、法正之治

，刑法之禁，均起於人性之惡，不得不然；要皆將惡歸於天性，將善歸於人為（偽）。荀子之後，僅法家韓非、清袁枚、俞樾持相同的觀點。

人性惡說的教育理論：主張性惡說者的教育理論，在許多方面與性善論者的教育理論相反。性惡論者多主張教育應矯正人的本性，使用各種嚴格、強制的方法，在知能與品德方面訓練學生，使其能達成教育的目的而收教育的效果，因此荀子主張以教育的力量以「化性起偽」；至於「化性起偽」的方法，荀子以為禮樂最為有效，他曾說：「先王之道，禮樂其盛者也。」「窮本極變，樂之情也；著誠青偽，禮之經也。」乃是藉外來的力量，約束並改正內部的衝動。同時受教者更應「隆師益友」、「謹注錯」、「慎習俗」、「大積靡」、「有恒」、「不懈」，俾可收教育的效果。不過荀子雖認為「塗之人可以為禹」，但又說：「可以而不可使」，其於教育所具的信念，似不如性善論者堅強；這或許是性善論者的教育理論勝過性惡說者的地方。

西方持人性惡觀點的教育理論，與中國不盡相同；其根本相異之處，在於西方性惡論者均深信罪惡在人性中根深蒂固，非教育力量可以拔除，必須依靠神的力量協助才能得救，因之，基於此謹慎信念的教育，如中世紀的寺院教育，厲行嚴格的禁慾主義，並注重悔過、祈禱，以鍛鍊意志，而冀得救。即如哲學家叔本華，亦認為人性中的惡罪，與生俱來，人唯有不斷贖罪，一生受苦，死而後已；而欲解脫人生的苦惱，唯有否定意志，最後歸於涅槃，可說已否定了教育的效能。

「性亦善亦惡說」西方人性亦善亦惡的觀點，即中國性善惡混說。如從歷史的發展來考察，可能中西兩方都是這一派的理論體系形成最早。中國性善惡混說的最早主張者，據王充論衡本性篇：「周人世頑，以為人性有善有惡；舉人之善性養而致之則善長，惡性養而致之則惡長。如此，則性各有陰陽，善惡在所養焉。」其後漢揚雄認為「人之性也善惡混，修其善則為善人，修其惡則為惡人。」這僅就積極方面說，未就消極方面說。到宋蘇軾主張「君子日修其善以消其不善

不善者日消，有不可得而消者焉；小人日修其不善以消其善，善者日消，有不可得而消者焉。夫不可得而消者，堯舜不能加焉，桀紂不能逃焉；是則性之所在也。」這是說人的善性惡性根本不能完全消滅，消極的困難更甚於積極的困難。

西方最早持人性亦善亦惡的觀點的，當推柏拉圖 (Plato)。柏拉圖在其共和國 (Republic) 中，析人的性靈 (Soul) 爲三種要素：(一) 理性，亦名理智之靈，在頭部；(二) 感性，亦名意志之靈，在胸部；(三) 欲性，亦名嗜欲之靈，在腹部。理性是合理的、單一的，感性、欲性均爲衝動的、非理性的；但欲性是雜多的，而感性却爲單一的。理性比如立人或御者，感性比如警犬或馴馬，欲性則比如叛徒或浮鴛之馬。理性是善，欲性是惡，感性似近於善而遠於惡；若理性駕御得宜，則感性欲性均可爲用，而欲性似亦可變爲善。柏拉圖之後，亞里斯多德 (Aristotle) 分性靈爲理性與非理性兩大部分：理性又分爲純粹理性與非純粹理性。非理性又分爲植物性與動物性。植物性爲營養、生殖等，動物性於營養生殖外，還有感覺、嗜欲及行動能力等。純粹理性發展爲智德，植物性發展爲體德，動物性與非純粹理性相混合，形成合理的情欲而發展爲行德。三德調和乃爲圓滿的人性，幸福的人生。依亞氏的見解，純粹理性乃絕對的善，只爲神所有，非純粹理性乃相對的善，才爲人所有。動物性本是相對的惡，遵從理性則爲善；植物性本無關善惡，形成體德則爲善。人介於神與動物之間，兼具動物性植物性；其出類拔萃的哲人亦可近於純粹理性的境界。亞氏又認爲人有自然的潛能與道德的潛能；前者是必然的，一致的，如兒童必爲成人，後者是或然的、兩歧的，如人可善可惡。善惡均起於人生同一的活動，而德與不德，則視其活動的狀態如何而定。其他持類似觀點者尚多，篇幅所限，不一一列舉。

人性亦善亦惡說的教育理論：持人性亦善亦惡 (或性善惡混) 觀點的教育理論，強調人性在某一些部份上是善，在另一部份上是惡，二者兼而有之；且人性的善惡在可能範圍內有消有長，雖不能完全消

滅，却可以有限度地改變，這種改變正是教育效能的所在。王充所謂的「舉人之善性養而致之則善長，惡性養而致之則惡長」，及揚雄所說的「修其善則爲善人，修其惡則爲惡人」，便是指此而言。然而，善性究竟如何長，惡性究竟如何消？善性之長是否即惡性之消？若善性長，惡性亦同時長，又當如何？中國性善惡混論者並沒有進一步的說明，似不如西方持人性亦善亦惡觀點者的理論較爲持之有故而言之成理。柏拉圖認爲理性、感性、欲性爲性靈的三要素；而人有理性乃有善知之德，有意性乃有勇敢之德，有欲性則需要節制之德。且三性又各有偏勝，教育應依據三性，發展三德；對於理性偏勝的人發展其善知之德，以造成治者，對於感性偏勝的人發展其勇敢之德，以造成軍士，對於欲性偏勝的人發展其節制之德，以造成農工。在教育上發展三種德性，在社會上造成三個階級，這是柏氏人性學說在教育上的應用。亞里斯多德對於教育的主張與柏拉圖略有不同；他認爲人性最重要的作用爲理性，理性盡其控制活動的職能，方爲人生的善行或幸福，亦爲教育目的。亞氏主張善有智慧與品格的善，德不存於徒有善的知識，而存於知識的見諸實行。惟亞氏所謂的德，包括智德、行德、體德三者，因此教育亦有智育、德育、體育三部分，發展智德，即以智育擴充知識，發展行德，即以德育訓練意志，發展體德，即以體育鍛鍊身體。由此可見亞氏所謂教育目的，在使人的一切天性平均發展，而其教育方法已具備教學、訓練與體育三部分。

四性非善非惡說：告子與孟子辯論人性，曾說喻說：「人性之無分於善不善也，猶水之無分於東西也。」又說：「性無善無不善也。」很顯然地是主張人性非善非惡。而孟子弟子公都子引或曰：「性可以爲善，可以爲不善。」則爲性無善無不善的轉語。宋蘇軾說：「善惡者，性之所能之，而非性所能有也。」亦認爲性無善惡，而有爲善爲惡之可能與適善適惡的傾向。中國其他主張此說的，尚有胡宏、王安石等。

西洋持人性非善非惡觀點的人類最多，伊拉斯莫士 (D. Erasmus

1466 1536) 認為「人初生如未成定型之蠟」；而洛克 (J. Locke 1623 1704) 則主張「人心原似一張白紙」。霍爾巴哈 (Holbach 1725 1789) 在其「自然之體系」(Systeme de la Nature) 一書中，綜合伊、洛二氏的說法，認為物理學家所謂物的引力與攝拒，與道德家所謂人的自愛與愛憎，均屬自然的運動法則，名異而實同。在他看來，人性與其他物性並無根本的不同，而僅有程度的差別，例如愛憎只是高級的攝拒方式，故沒有道德的善惡可言。康德論列四種人性觀點，而他自己的觀點則屬第四種。康德主張人的天性是天生的、本來的、未有意志的，是屬自然律的規範而非善非惡的；行為品格是後天的、習得的、已有意志的，是與道德律有關而或善或惡的。總之，道德上的善惡歸於個人意志以外之任何事物，要為康德所不承認。除此而外，康德又認為人性中有對於善的資能，有對於惡的傾向。前者依其目的分為三類：(一)人的動物性的諸資能；(二)人的人類性的諸資能；(三)人的人格性的諸資能。依者依其程度分為三種：(一)人性之脆弱；(二)人心之不純潔；(三)人心之敗壞。前三類資能與性之可能相關聯，都是原有的；後三種傾向指欲念所以可能之主觀的根源，都是偶有的。所有資能與傾向雖均在人性之中，而不即是人性本身；雖各有從善或趨惡之可能性，但不即是善或惡；其為道德地善或惡，只有作為自由的選擇意志之使用或裁決，才是可能的。康德之後；黑格爾 (Hegel 1770 1830) 亦持人性非善非惡的觀點。現代教育家杜威，在其「人性與行為」(Human Nature and Conduct) 一書中，說明人性本質本無所謂善惡，及其環境交互接觸，才有成為善或惡的可能；而其表現方式的改變，正由環境的影響所致。

人性非善非惡說的教育理論：人性非善非惡的觀點，認為人非生而善或惡的，但具有趨於善惡之可能性。至於其究竟趨於善或惡，須視其與環境交接的結果如何而定，即環境的優劣影響行為的善惡。即然環境能影響於行為的善惡，教育的可能性與重要性便由此而顯示出來。康德在其「教育論」中說：「教育是完成人類本性的大秘密；人

性以教育之力可以繼續不斷地改善，漸漸到配做人的地步。」又說：「兒童應受教育，然而不是為現在而是為將來。人可能改良到一種境界，適合於人類理想與人生全部目的。」康德認為教育目的即人生目的，其目的就在「發展人類本性，適合人類理想」。對於兒童，康德主張在身心兩方面須用保育、約束及訓練的方法；道德方面須養成自覺的品性、自由的人格，以及依照道德律而立身處世的自由習慣。在康德的教育理論中，道德教育乃是最高的教育，而義務觀念尤為其教育思想的中心，這是與他的人性觀點一致的。

至於中國性無善無不善者的教育理論，僅告子有「以人性為仁義，猶以杞柳為柶捲」的主張。告子的本意，在說明人之初生，其性尚未定型，猶如一種柔韌純淨的質料，可資以施工作，即以教育的力量，完成其道德。孟子對於告子的見解，雖極力駁斥，然而孟子所說的「今夫水，博而躍之，可使過頽，激而行之，可使在山」，却正顯示環境對於本性的影響，這也許是孟子之始料所不及的。

性三品說：性三品說為我國古代獨有的理論，如王允及韓愈都主張性三品說。王允說：「孟軻言人性善者，中人以上者也；荀卿言人性惡者，中人以下者也；揚雄言人性善惡者，中人也。」韓愈說：「性之品有上中下；上焉者善而已矣；中焉者可導而上下也；下焉者惡而已矣。」性三品說在教育理論上來說，教育只有對中品的人才有功效，因為上品的人性善不會為惡，下品的人性惡不會為善，只有中品的人性善惡相混，可為善也可為惡，端賴後天的環境而定，其對上品及下品的人毫無教育可能的觀點與今日心理學認為人類行為是受遺傳與環境兩大因素的影響不盡相同。

國父人性說：國父認為人性是不固定的，而是進化的。人性是由獸性進為人性，人性進為神性。國父說：「由動物變化到人類至今還不甚久；所以人的本來是動物所賦天性，便有多少動物性質。換一句話說：就是，人類本來是獸，所以帶有多少獸性，人性很少，我們人類進步，是在造就高尚人格，就在減少獸性，增多人性，

少獸性，增多人性，沒有獸性，自然不至於作惡。完全是人性，自然道德高尚，道德即高尚，所做的事情，當然是向軌道而行，日日求進步，所謂「人爲萬物之靈」。依進化的道理推測起來，人是由動物進化而成，既成人形，當從人形更進化而入神聖。是故欲造成人格，必須消滅獸性，發生神聖，那麼，才是人類進步到了極點。」國父人性進化論是由惡趨善，國父認爲性惡論只是看到人性的來源，未看到人性的成長，性善論只是看到人性的成長，未看到人性的起源。

國父對於人性的觀點即然是由惡趨善，這表明有進化過程，所以在教育理論上也是採分階段的教育步驟：以人性教育爲起點，以人文教育爲過程，以人格教育爲終點。

人性教育是重個人內在知、情、意的陶冶，人文教育是使個人與社會價值相調和、人格教育是培養大智大仁大勇的神聖人格。

六、結語

人性學說中：性善論者，主張人性本善，在教育方面應順從人的本性去發掘，擴充人的本性，只要能「盡心」、「知性」、便可以「知天」；最後可達理想人格，對教育具有堅強的信心。

性惡論者，認爲「人性本惡，其善者僞也」。善既是人爲的結果，因此相信教育的力量可以「化性起僞」；變化氣質。唯西方性惡者，認爲人性之惡是根深蒂固，必須依靠神恩才能得救。

性亦善亦惡論者，都強調人性有些部分是善、有些部分是惡，可憑藉教育發揮善性、節制惡性，便可使學生爲善。

性非善非惡論者，如告子說：「人性本無善惡之分，其所以有善惡，都由後天的環境與教育所影響；如康德說：「人性天生，非善非惡，至於行爲品德的好壞是屬於後天的，習得的，與意志和道德有關。所以在教育上，性既非善非惡，學生的爲善爲惡全靠後天的影響，故教育的效能相當大。」

性三品論，認爲性之品有上中下；上焉者善而已矣，中焉者可導

而上下也；下焉者惡而已矣。其教育理論，認爲教育對中品的人有功效，可導而爲善也。

國父人性論：認爲人性是不固定的，而是進化的，人性是由獸性進而爲人性，人性進而爲神性，這種由惡趨善，即是表明人性進化過程。因此在教育理論上也是採分階段的教育步驟；以人性教育爲起點，以人文教育爲過程，以人格教育爲終點。是培養大智、大仁、大勇、天人合一的神聖人格。

總括以上人性論者，對人性的意見雖不一致，唯西方性惡論，認爲非惡在人性中根深蒂固，無法拔除，均認爲教育可使人性向善，即是國父說的：由惡趨善；也就是說：人不但有接受教育的可能性，並且相信教育足可促使人性向善；培養良好的行爲與習慣。不過人性在其所能學習之內容方面，是可以改變的，在其所不能增加之天賦可能性方面是不可改變的；這就是本性與教養的嚴格界線。

站在教育立場看人性，人性有智有愚，大都具有教育可能性。然應注意者：人性中的通性與教育最有關係者，爲理性、群性；人性中的特性與教育最有關係者，爲民族性、個性、群性。民族性、個性須受理性的指導而交互調和發展；逐漸形成「人性本位」的教育概念，建立「三性在理性指導下發展之教育原理。」質言之：教育以人性爲本位，以理性爲樞紐，使個性、群性、民族性三者合理地發展；然後本然的現實人性，達到當然的理想人性。