

何以为学？何以为教？

——墨家教育本体论探究

黄庆丽

(山东师范大学 教育学院, 济南 250014)

[摘要] 教育本体论是面向教育因何存在的根据而不断地发问。“何以为学”和“何以为教”是关涉教育本体的基本问题，墨家就这两个问题进行了富有个性的诠释。基于对“何以为”问题家族的解答范式展开理论探索，通过回答“何以为学”和“何以为教”，墨家实现了对教育本体问题的解答。对墨家教育本体论展开研究，有助于准确、深入地理解墨家哲学。

[关键词] 墨家；教育哲学；本体论

[中图分类号] G40-09 **[文章编号]** 1002-3054 (2016) 03-0043-07

[文献标识码] A **[DOI]** 10.13262/j.bjshkxy.bjshkx.160305

教育本体论是教育哲学的基本问题。教育存在的根源是什么？依据在哪里？教育在可能状态为何存在，在实然状态如何存在，在应然状态何以存在？当墨家面对教育得以存在的根源和依据时，实现了对教育本身最为本真的探寻。墨家在对教育本体问题进行追寻时所形成的思维图式、进行本质探索时所形成的解释路径，以及进行系统归纳时所形成的理论框架，构成了独具墨家个性色彩的教育哲学。墨家在回答教育本体问题时，是通过建构对“何以为”问题家族的解答范式来实现的，这也是墨家教育哲学的匠心独具之处。

一、何以为：墨家思虑教育的前提和基础

从思想学说的来源看，墨家师承于儒却又非儒，通过对儒家思想的取舍与突破，继而进行重新组合与再次改造，最终形成了具有外部对称性结构而内容又高度自洽的思想体系。“在学术文化

上，任何诸子个体必须在面对他者，尤其是在面对多元的诸子现象本身时，才确立自身”。^[1] 这就意味着，作为诸子个体的墨家学派是在面对其他诸子的基础上来确定自身的，儒家尤其是墨家确立自我身份认同的重要他者。而儒墨之争中所隐含的认识论差异，以及由此引申出来的墨家认识事物的基础范式，是理解墨家教育哲学的重要线索。

1. 墨家与儒家争论的认识论分歧

墨家与儒家一度成为先秦诸子百家争鸣时期的显要学派，双方都通过广授学业的私学教育来扩散自己的社会影响，都在中国教育思想史上留下浓墨重彩的绚丽篇章。两者相映成辉，可以作为深入理解对方的参照体系，并非如同素常所理解的那样处于彼此分列和绝对冲突的对立状态。胡适在论及这一问题时说：“儒墨两家根本上不同之处，在于两家哲学的方法不同，在于两家的‘逻辑’不同。这就是儒墨的大区别，孔子所说

[收稿日期] 2015-10-29

[作者简介] 黄庆丽 (1979-)，女，安徽定远人，山东师范大学博士研究生，蚌埠学院文学与教育系讲师。

是一种理想的目的,墨子所要的是一个‘所以为之若之何’的进行方法。孔子说的的是一个‘什么’,墨子说的是一个‘怎样’,这是一个大分别。”^{[2](P130)}这就是说,对于客观事物的普遍性认识,儒家是面向未来的理想主义,墨家是立足当前的现实主义;儒家注重对于事物现象的具体化描述,而墨家强调对于客体本质的理性化抽象;儒家关注的是事物存在的规范性意义,墨家则突出可以实现该事物的操作性要领。儒墨之争中认识路线的根本差别就在于此。《墨子·耕柱》篇记载了儒墨之辨的一个片段,这个论争主题可以看作是这种认识论差异得以表现出来的典型性事件。

叶公子高问政于仲尼曰:“善为政者若之何?”仲尼对曰:“善为政者,远者近之,而旧者新之。”子墨子闻之曰:“叶公子高未得其问也,仲尼亦未得其所以对也。叶公子高岂不知善为政者之远者近也,而旧者新是哉?问所以为之若之何也,不以人之所不智告人,以所智告之,故叶公子高未得其问也,仲尼亦未得其所以对也。”^{[3](P401)}

当楚国贵族叶子高就政事问题请教于孔子时,孔子给出“远者近之,而旧者新之”的答案,不过这在墨子看来却是答非所问和言不及义的。其原因在于楚国贵族想要问及的是“善于治理国家者要怎样去做”,而孔子回答的却是“善于治理国家的人可以让疏远者亲近,且让落后者得以更新”。墨子认为叶子高想要知道的是治理国家的优良方法,而孔子回答的却是使用这种方法所可能产生结果的具象化描述,这种描述符合一般性的经验常识,但是缺乏精深的专业水准。用众所周知的常识作为答案去解答如何治理国家这种思虑较深的专业问题,起码没有满足提问者的求知欲望,也没有提供给他心目中想要的准确答案。因此,墨家认为对于问题的解答方法,最根本的就是把提问者所不知道且更为重要的解决策略和实施途径告诉对方,而不是轻描淡写地说出结果。

2. “何以为”是认识事物的基础范式

沿着这样的思维路线,墨子和儒门弟子针对

其他事物的本质展开了探讨。《墨子·公孟》篇记载墨子问儒家弟子“何故为乐”,儒家弟子的回答是“乐以为乐”,墨家同样认为这个答案几乎没有触及到问题的核心。同理可证,如果提问者抛出“何故为室”的问题,回答者仅仅提供“室以为室”的答案,这种用事物自身来证实自身的同义反复会进入到思维误区,此类循环论证的方式完全不符合科学思维的基本逻辑。在儒家这种认识论谬误的基础上,墨家尝试着去找到可以解释一切事物的根本方法。“儒家只会说个‘什么’,墨家凡事总要问个‘为什么’”。^{[4](P147)}墨家执着地追寻着“为什么”的本体论问题和“怎么样”的方法论问题的答案,这推动着墨家从事物表象和事实经验出发,试图去探索出一种确定性的可以解释一切事物和解决一切问题的本质主义认识路径。而这样一种终极性的认识论目的,是通过对“何以为”问题家族的探索来达到的。在墨家原典中,“何以为”问题家族涉及到政、屋、乐等不同的名称对象,经过对具体事物内在本质的探求,墨家的意图在于找到事物背后所掩藏的亘久不变的本质属性与客观规律。

“何以为”的发问方式是墨家理解外部世界诸多繁杂事物之间同一性的基本理路。墨家认为只要解决了这个问题类型,也就解决了心灵主体和外部世界的冲突性矛盾,实现了思想承载者和分析对象之间的通达,也就实现了自我和世界的高度统一。《墨子·小取》中把这种认识论路线概括成为“以名举实”,^{[3](P386)}也就是说主观世界中语言符号的能指和客观世界中外界事物的所指之间是基本对应和完全重合的。在《墨子·经上》篇中,后期墨家对“以名举实”的论点实行了更为深入的论证:“举,拟实也。……言,出举也。”^{[3](P328)}《墨子·经说上》对这条认识论原理进行了解释,“所以谓,名也;所谓,实也”。^{[3](P346)}“这就是说,‘实’是客观对象,是第一性的;名词,概念是表达客观对象,是第二性的”。^{[5](P83)}在墨家看来,言说一件事物的名称,就是为了用词语摹拟出这个事物的本质属性,这就类似于画虎是为了表现真实世界中的虎是同样的道理。后期墨家用“以名举实”这

个逻辑术语来说明概念可以用来完全反映客观事物的本质属性。

3. “何以为”问题家族的解释框架

“何以为”问题范式是贯穿墨家认识论的主线，墨家念兹在兹的这一问题如何从根本上去解决呢？后期墨家在《墨子·小取》中又发展出另外一条认识论原则，叫做“以类取，以类予”，^{[3](P386)}这是说同类事物都遵循着同样的名称规范，具有共同的内在本质，在推理论证的时候必须遵守区分同、异的推论形式，不然就是犯了“狂举”的逻辑错误，即把不同种类的事物混淆在一起相提并论。墨家以此说明，认识了一个具体事物，也就是认识了它的同类事物。以此类推，只要解决了“何以为”问题家族的一个成员，也就是彻底解决了整个问题群落。以“何以为室”这个问题为例，墨家认为它的正当性论证是“冬避寒冷，夏避暑热，区隔男女”，这才是问题的正确答案，也是房屋得以存在的根本理由。墨家认为要认识事物的本质属性，就必须从分析它的结构和功能入手，从不同种类的事物中区分出同类事物在实用价值上的共性特征，然后才能判断这个事物的本性好坏。“墨家论善恶，向来皆以有用无用为标准。以为善的标准和有用的标准，定相吻合”。^{[4](P138)}房屋存在的本体价值是因为它能实现躲避冷热和区隔男女的实用功能，而音乐并不具备任何与物品相类似的有用价值，因此墨家就反对音乐的存在。

从墨家对于“何以为”问题家族的分析理路可以看出，针对名称范畴及其所组成的命题判断，根本在于解决事物存在的目的论和方法论问题，事物为什么存在是由它能够用来做什么决定的。如果脱离“为什么”和“怎么样”这两个范畴去分析事物，那么就陷入了关于事物的假象沉思，这样的思维陷阱恰巧是理性的诡计。从这个角度上讲，墨家在认识事物时先从它的结构推断出它的功能，又从它的实用价值出发去判断事物存在的本来意义。其对于教育、社会、神灵和国家所做出的价值判断，都是依据这样的思维方式和解答方法。对应于“何以为”问题家族的正当答案就是言明事物的功能，事物存在的合理

性是由其实用价值来决定的，工具合理性决定了价值合理性。这也说明墨家认识论具有强烈的实用理性色彩。其对于事物的实用价值乃至功利本性的反复言说，与儒家认为事物存在本身就证明了它的合理性不同，这也是墨家被当作是功利主义思想派别的根本原因。墨家把同样的思维方式也投射到对人的存在意义的分析上，于是对于人的功利性存在的强调是无以复加的。扩展开来，墨家认为世界存在的意义就是能够满足所有天下人的利益，因而应将“兴天下之利”作为判断事物价值的根本标准。

墨家认为关于事物本质的认识，乃是本着实用理性的原则，引导人们如何去做，如何去实现功利性的目的。对于事物本质的认识在于明确地指出“为什么”和“如何去做”，而不仅仅是停留在词与物的表面。“何以为”问题范式的通用解答模式是所为即所是、所用即所是，也就是说事物的实用价值决定了它的本体属性，“是什么”由“能够用来做什么”进行规定。“在墨子的对话中，有这样的假定：某事除非它的效用显著，否则将不具备充足的理由”。^{[6](P52)}墨家对政、屋、乐等事物名称进行解析的目的，在于指出事物的命名是偶然和无意义的，名称只是指事符号，它无法决定本质，然而事物的基本功能却可以决定它的本质，事物的其所能为决定了其所能指和其所能是。对墨家教育哲学而言，对于学和教的本体性追问也是由它们的实用价值来规定的。墨家关于“何以为学”和“何以为教”的解答，充分印证了儒墨之间“是什么”和“如何做”之大分别的判断结论。

二、何以为学：穷知无尽

墨家对于事物的认识是功能性的，这是其认识万事万物和客观世界的基础，也是探寻学习本质的前提。墨家教育哲学濡染了墨学对于事物追根究底的精神，对“何以为”问题家族的探索成果，有益于解决“何以为学”的学习本质问题。依靠对理性的深度自信，墨家认为学习的本质在于从感性认识能力上升为理性认识能力，从而实现学习效益的价值最大化。

1. 学习的目的：功利价值

墨家对事物功利性价值的张显是其理解事物的一般原则，对学习目的的理解也不例外，为学习活动赋予了浓厚的无限外求的功利化色彩。墨家教育哲学的着眼点是底层劳动人民、依赖手艺谋生的手工业者和由平民阶层上升而成的士。这些缺乏基本社会保障以及生活资源且时常处于匮乏之中的弱势人群，如果要求他们学而为己、德性完满和文质彬彬，这绝对不是他们当前所要实现的主要阶段性目标。“墨家讲的利，最根本的是‘利天下’，志士贤人都应致力于‘兴天下之利，除天下之害’，这与功利主义所主张的‘最大多数人的最大幸福’有异曲同工之妙”。^[7]墨家所关注的利益不仅是优势阶层的现实利益，更是包括整个弱势阶层在内的普天下人民的利益，这注定其教育哲学要讲究实用，关心能力，注重利益，强调平等合作和互帮互助。秉持着朴素的学习可以改变命运的社会理想，墨家在教育活动中也每每以官职、俸禄、名誉和地位作为引导学习的外部诱因，激励学生不断地投身于学习活动的挑战当中。

墨家在人的学习目的中设计了完整的包括知识、才能和美德在内的卓越人才培养模式，从国家治理需要和维护社会和谐的角度探讨了尊崇贤能的重要意义。“故古者圣王之为政，列德而尚贤。虽在农与工肆之人，有能则举之，高予之爵，重予之禄，任之以事，断予之令”。^{[8] (P33)}墨家假借古代圣王的名义，以托古言志的方式论述了要给底层人民通过学习来提升社会地位、提高生活水平和改善阶层命运的机会。虽然中国历史文化中并不缺乏尊重才能、不以出身论英雄的传统，但是象墨家这样系统地论证公平选拔人才、大胆任用贤能之士和鼓励能上能下的人才流动机制的，尚属首次。墨家反观自身，深刻省思了提出这种主张的原因，其主要是从将学习的个人价值和社会价值融合、统一的角度来论证贤能主义的。之所以授予贤能之士高爵位、厚俸禄和真权力，是因为这样首先可以促使民众产生对国家的信任感，并进一步增强这种感受；其次可以激励平民的勤奋向学之心；最后可以克服任人唯亲、唯美和唯

贵的政治偏见。在功利性学习目的的引领下，墨家主张把人的学习动机和最终效果结合起来加以考虑，不拘一格地培养人才、使用人才。

2. 学习的方法：以名举实

墨家教育哲学重质轻文。其在《墨子·修身》篇中宣称：“言无务为多而务为智，无务为文而务为察。”^{[3] (P11)}这是说言语不在于繁复、杂多而在于精巧、智慧，行文不在于修饰华丽而在于表达精准。维特根斯坦说：“每个词都有一个含义；含义与语词一一对应；含义即语词所代表的对象。”^{[9] (P1)}墨家也认为语言的本质功能就在于辨别事物间的同异、是非、然与不然。墨家在教导弟子学习时认为，语言能够付诸行动就可以常谈，如果不能付诸行动还夸夸其谈就是“荡口”——信口胡说，这是墨家所极力批评和反对的。“在使用语言的实践中，一方喊出语词，另一方依照这些语词来行动”。^{[9] (P6)}墨家在教育实践中，不仅要求学生在使用语言表达事物实质时讲究精准性，同时也给词语赋予了“以言行事”的意义，让学生用实际行动来努力实现自己所持守的价值观念。墨家在对学习过程中语言的使用进行分析时，指出了词语名称和事物含义的对应、内隐思想和外显行动的一致，在中华文明的轴心时期就对以词指物和以言成事进行了深入探索。学习的基本途径就是通过“以名举实”的实践活动，实现主观世界和客观世界的统一，实现语言和行为的一致，实现理想和现实的合一。

墨家对于这个问题的探索不仅停留在词语所表达的理论层面，而且在教育生活和学习实践中也有深刻体验。当人们指责墨家“兼爱”思想是善而不可用时，墨家反驳说如果“兼爱”善而不可用的话，那么连墨家自身也是无法被接受和要加以反对的。墨家学派团体胼手胝足地奔走各国，言辞雄辩地劝止战争，用亲身体验来证明“兼爱”伦理不仅在观念上是可欲的，在实际行动中也是切实可行的。后期墨家通过丰富的逻辑推理论证，使用包括例证法、喻证法、制定概念和因果推论等多种方法，来证明“兼爱”在理论上的合理性。可见，墨家对于学习的追求，着力主张在思想上和行动上都要做到极致，直到获

取最终的真理为止。墨家区分了人在求知时知、恕、虑、求的四类心理状态：“知”是直观感性认识能力；“恕”是抽象理性认识能力；“虑”是现有既定的认识能力；“求”是未来可能实现的认识能力。学习就是通过“以名举实”的根本途径，实现人的感性认识能力向理性认识能力的超越，从已有认知水平到可能发展水平的过渡，以达到“穷知而县于欲”^{[3](P328)}的最高境界，即脱离感情与欲望的控制而完全接受理性的支配。

3. 学习的本质：名实相合

墨家把知识划分为三个来源和四个方面，“知，闻、说、亲；名、实、合、为。传受之，闻也。方不瘠，说也。身观焉，亲也。所以谓，名也。所谓，实也。名实耦，合也。志行，为也”。^{[10](P98)}在这个知识体系的建构中，墨家认为知识可以来自于“闻”的间接认识、“说”的推理论证，以及“亲”的切己体察；知识可以划分为事物之“名”、事物之“实”、两者的耦合以及实际运用。墨家综合知识的来源因素，以此说明学习可以突破时间和空间的限制，达到名称概念和客观事物之间的耦合，最终转化成为主体行动的意志。学习者可以把在学习活动中获得的知识和能力，在亲身实践中付之以坚决的实行，可见墨家对于名实相合和知行合一是格外推崇的。墨家对于人类学习本质的看法，显然是保持理性主义的可知论立场，并且墨家的理性认知融合进了感性经验的成分。求知或者说学习，在墨家看来就是人类消弭已知与未知界限的途径，是从已知世界进入未知世界的必经之路。更为重要的是，在学习中要有真实的行动，要有切身的体验。“生，刑与知处也。楹之生”。^{[10](P27)}人的生命存在就是形体和知觉的共在共处，生命丰盛的意义就在于可以不断地追求知识和真理。

对于未知事物是否能够被人类完全认识，向来有可知论和怀疑论两种观点。在《墨子·鲁问》篇中，墨子在与学生彭轻生子的对话中，得出了“焉在不知来”^{[3](P462)}的观点，证实未来也是可知的。墨子用假设、例证和推理的方法，反驳了彭轻生子“往者可知，来者不可知”^{[3](P462)}的

观点，认为未来和过去一样，都是可以被人认识能力充分把握的。墨子假设彭轻生子的双亲在百里之外遭遇困厄，只有一日时限用来拯救生命，现有两种交通方案：坚车好马与破车劣马，试问彭轻生子会选择哪种。墨子以此说明对于将来的未知事件，如果情境明晰，需要进行推理的条件都已经满足，人们也是可以进行推论和认识的。为了把这个观点上升成为理论，后期墨家用“且”来指称事物正在发生的状态，用“已”来指称事物已经完成的状态，即“已，成、亡。……且，言然也”。^{[3](P328)}具体到学习，它的目的就是“从‘且’的求知状态走向‘已’的掌握状态，从无知走向有知，把未知转化成已知。后期墨家对学习过程中‘且’和‘已’两种心理状态的剖析，点明了学习的过程就是从量的积累逐步发展到质的突破，进一步论证了前期墨家关于事物是可知的乃至学习就是要穷尽一切可知之物的观点。后期墨家在学习理论上的贡献，就是再次重申了学习的求真价值，肯定了学习对于认识未知事物的重要意义。

三、何以为教：不扣亦鸣

墨家教育哲学注重实用理性，认为教育的根本目的在于藉由“往而劝学，强以说教”的教育实践精神，在全体社会成员中实现普遍性的伦理共识，再经由“尚贤”“尚同”的社会治理方式来建立不同群体间的最大利益公约数，以达到实现福祉社会的庄严理想。相对于“不扣不鸣”的消极教育主张，墨家认为积极的教育应该“不扣亦鸣”，教育不应当被动地等待时机，而应该主动地创造时机来施加教育影响。

1. 教育的目的：增进功利

功利价值是墨家理解学习和教育的共同底线。不过和学习的目的是为了把潜在的利益实现出来不同，墨家认为教育能够明显地增进社会的总体福利。墨家之所以在全国范围内勤苦奔走，推行其教育理念，是因为教育被看作是“兼相爱，交向利”价值规范的推进器，他们认为只有通过教育才能在全社会范围内形成这种伦理共识，在普遍的互爱互利中，社会井然有序，人们

幸福地生活。“兼相爱，交相利”是“兴天下之利，除天下之害”的具体要求，墨家把这两者结合教育的要素统称为“教人以义”，试图通过教育的扩展作用把这种价值主张推行开来。不过，墨子的老朋友怀疑墨子“教人以义”会是徒劳无功的，他劝解墨子：“今天下人莫为义，子独自苦而为义，子不若已。”^{[8](P199)}在诸侯国混战、民不聊生的时代，墨子的孜孜求义和日夜行义看起来就象精神自虐。出于情谊，朋友劝告墨子应该审时度势、知难而退。墨子安慰朋友说，现在的情形就如同天下有十个人，但是九个人都不耕种，那么剩下的一人就当奋力耕种，不然这十个人就只能坠入贫穷和争夺而彼此灭亡。在危难时刻，墨子坚定自己的教育信仰，在教育中用“兼相爱，交相利”的道理教导天下，期待“饥者得食，寒者得衣，劳者得息”的社会理想能够早日实现。“故墨子立兼破别，非以相爱乃人类之本心，而欲以交利之说矫人类自私互害之僻行也。”^{[11](P57)}可见，墨子并非象朋友所设想的那样理性不够清明，也并非是由于人类的自私本性毫无了解，而是因为他对于教育有坚定的信念，确信通过教育可以矫正社会的弊病。墨子的救世情怀由此可见一斑。

2. 教育的方法：人人受教

既然教育有如此重要的社会价值，墨家遂将一切人都纳入到接受教育的范围当中。这种有教无类加上往而劝学的教育平等思想在今天看来仍然是较为激进的。墨家把谁有权利优先接受教育和谁有条件能够接受教育这样的选择机制暂时搁置起来，认为一切人都应当受到教育，因为他们都是社会的有机组成分子。这种较为先进的普及教育思想在当时必定会受到一定程度的质疑和挑战，人们认为如果有好的道理和知识，自然就会吸引人来学习，“今子遍从人而说之，何其劳也。”^{[3](P427)}面对如此质问，墨子是这样为自己主动施教的精神进行辩护的：“今求善者寡，不强说人，人莫之知也。……仁义钧，行说人者，其功善亦多，何故不行说人也！”^{[3](P427)}身处战争、贫困、掠夺和道德沦丧的困境，墨家把人人得以接受良好教育作为突围的可行方式，以四处游说

人们实行仁义作为改善社会的方法。有学者言：“教育本身是作为一种工具而获得意义的。”^{[12](P51)}在墨家看来更是如此，教育存在的价值就在于它能够突破苦难的围困，能够带来道德的更化，能够发挥出改善社会生活境况等的功效。不仅如此，对个体而言，它还具有促使个体才能增长的作用。而所有这一切正是教育得以存在的意义。因此，墨家的教育对象是极为宽泛的，上到国君王侯，中到贵族名流，下到黎民百姓，都是墨家上说下教的对象。墨家想要引导整个社会勤奋向学、向善、向上的风俗，从而建立起良序社会，使人人都能够过上幸福的美好生活。

3. 教育的本质：良道通行

墨家在解答教育本体问题时，存在一个前提假设，就是“天下无人知义”。其做出这种判断的依据是当时的社会现实——“今天下人不相爱，强以执弱，众以劫寡，富以辱贫，贵以傲贱，诈以欺愚。”^{[8](P76)}教育既要劝阻社会中人与人之间互相侵害和争夺的丑恶与不幸，更要促进社会的整体福利建设。当时整个社会环境中弥漫着普遍的不公平、非正义和强权力破坏了人与人之间的和平、互爱以及共利，而墨家认为解决这个社会问题的钥匙就是“教人以义”。墨家用音乐中的唱和关系来类比教与学的相互依存性，认为如果没有施教和受教的互相影响、共同合作，那么教育传播知识和造福社会的目的就必定只会落空。“唱而不和，是不学也。智少而不学，必寡。和而不唱，是不教也。智而不教，功适息。”^{[10](P278)}知识浅薄、智慧缺乏的人如果不通过学习来掌握知识、增强智能，这样于己于人都会带来多少实际利益。对于知识丰富、智慧深远的人来说，如果不努力教人尽量上进，那么精深的道义就无法传播出去，这就阻隔了其为他人和社会创造福利的机会。教育的本体功能对于实现墨家“有力者疾以助人，有财者勉以分人，有道者劝以教人”的理想社会是极为重要的。可以说，教育是实现社会公平、正义和幸福的必要手段，是人们共享社会发展成果的一种方式，是实现社会福祉的重要途径。

与其他诸家学派一样，墨家对于教育也寄予

殷切厚望，以期建立和平、公正和没有伤害的温良社会。颇具墨家特质的是，其希冀通过教育广泛传扬人人互爱互助、互利互信的伦理价值，以消除社会生活中真实存在的深重苦难，消解人们内心普遍存在的利己意愿，从而重建人心秩序，让人们践行仁爱、友善及分享的生活方式。对于人的认识能力，墨家教育哲学则始终坚守乐观的

立场，认为只要人类的心智对未来和不可知事物保持开放的姿态，以语言的指事和行动功能作为媒介，就能够把握住事物的内在本质，就可以克服重重阻力去实现美好的社会愿景。而这正是墨家勤苦舍己和强以说教的精神源泉，也是后世理解墨家淑世情怀与思想成就的关键所在。

注释：

- [1] 玄华. 关于“新子学”几个基本问题的再思考 [J]. 江淮论坛, 2013 (5).
- [2] 胡适. 中国哲学史大纲 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [3] 方勇译注. 墨子 [M]. 北京: 中华书局, 2011.
- [4] 梁启超. 先秦政治思想史 [M]. 长沙: 岳麓书社, 2010.
- [5] 北京大学哲学系中国哲学教研室. 中国哲学史 (第二版) [M]. 北京: 北京大学出版社, 2003.
- [6] [英]葛瑞汉著, 张海晏译. 论道者 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2003.
- [7] 原成成. 功利主义与墨家之“利”概念比较研究 [J]. 求索, 2013 (10).
- [8] 徐翠兰、王涛译注. 墨子 [M]. 太原: 山西古籍出版社, 2003.
- [9] [英]维特根斯坦著, 陈嘉映译. 哲学研究 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2005.
- [10] 姜宝昌. 墨经训释 [M]. 济南: 齐鲁书社, 2009.
- [11] [新]赖蕴慧著, 刘梁剑译. 中国哲学导论 [M]. 北京: 世界图书出版公司, 2013.
- [12] 周浩波. 教育哲学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000, 51.

How to Learn? How to Teach?

——Mohist Ontology Speech on the Basic Issues of Education

HUANG Qing-li

(College of Education, Shandong Normal University, Jinan 250014, China)

Abstract: Education ontology continues to ask questions about what is the reason of education existence. How to learn and how to teach are the two basic questions about education ontology. On the basic of interpreting how-to issues' paradigm, Mohist explains these two issues personally. They get the basic answers of how to study and how to teach. Clarifying these issues is conducive to comprehend Mohist philosophy.

Keywords: Mohism; Education Philosophy; Ontology