



主 编 陈学恂
分卷主编 金忠明

中国教育史研究

ZhongguoJiaoyushiYanjiu 秦汉魏晋南北朝分卷



主 编 陈学恂
分卷主编 金忠明

中国教育史研究

ZhongguoJiaoyushiYanjiu 秦汉魏晋南北朝分卷

图书在版编目(CIP)数据

中国教育史研究/陈学恂等主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2009. 11
(中国教育史研究)
ISBN 978 - 7 - 5617 - 7382 - 6

I. 中… II. 陈… III. 教育史—研究—中国 IV. G529

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 224115 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版

中国教育史研究·秦汉魏晋南北朝分卷

主 编 陈学恂
分卷主编 金忠明
责任编辑 金 勇
审读编辑 朱妙津
责任校对 王丽平
封面设计 高 山

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105
客服电话 021 - 62865537(兼传真)
门市(邮购)电话 021 - 62869887
门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 28.5
字 数 456 千字
版 次 2009 年 9 月第 1 版
印 次 2009 年 9 月第 1 次
印 数 1000
书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 7382 - 6/G · 4253
全套定价 580.00 元(共七卷)

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

前 言

本书是陈学恂教授主持的全国哲学社会科学重点研究项目《中国教育史研究》的秦汉魏晋南北朝分卷,该卷的负责人原为恩师江铭教授和张惠芬教授。记得2006年暑期,张惠芬老师电话中说,江铭老师要约我谈话。我去华东师大二村拜望,江老师向我提出,由于他和张老师的身体状况,希望我能承担起主持分卷课题研究和撰写的重任。惶恐中我勉为其难地承接了两位恩师的嘱托。不久,江铭老师又招我前去谈话,还赐予我一份全权委托书。我深深地理解老师期望之殷和所托之重,之所以还有勇气担当,是源于老师的大力支持,以及老师为之积淀的扎实的史料基础和精深的专题成果。

三年来,我主持的该课题研究小组全力以赴,至今交出了这份远不完善的答卷。忝列门墙,倏忽25载,回想当年敬呈江铭老师批阅的第一份作业是“魏晋南北朝时期教育思潮的演变”,此文后蒙张瑞璠先生推荐,发表于《华东师范大学学报(教育科学版)》。我想江铭老师之所以不弃愚生,也许是以为我“孺子可教”且对此段中国教育史情有独钟吧,惭愧的是我至今没有像样的成果回报老师的厚爱。扪心自问:何德何能,蒙师垂青?唯有加倍努力,以稍减负疚之感。

该书撰写人:金忠明(前言、绪论、参考文献)、夏兆伟(第一、二、三章)、郭云凤(第四、五章)、王荧(第六、七、八章)、李俊霞(第九、十章)。全书由金忠明确立整体架构和篇章节目,在初稿基础上经研究团队反复切磋,多次修改。最后,由金忠明审阅、修改并定稿。该书在框架设计和研究重点等方面参考并吸取了江铭教授和张惠芬教授的研究成果,还参考了其他专家学者的诸多成果,除在书后的文献中列示外,此处亦表示深切的谢忱。当然,书中的不妥之处,则是本人的水平所限,自当由我承担责任,尚祈方家不吝指正。

书稿杀青之际,感慨良多。谨在此深切缅怀陈学恂先生、张瑞璠先生。谨祝江铭先生、张惠芬先生健康、快乐、长寿!

金忠明谨识于
华东师范大学教育学系
2009年6月29日

目 录

前言 / 1

绪论 发展中的教育转化与重建 / 1

- 一、进取与守成 / 2
- 二、法治与德治 / 4
- 三、学说与制度 / 7
- 四、文本与学派 / 9
- 五、差异与汉化 / 12
- 六、多元与整合 / 14
- 七、学校与风俗 / 16
- 八、家教与宗族 / 20
- 九、选才与考试 / 23

上篇 秦汉时期的教育 / 27

概述 / 29

- 一、政治：“汉承秦制” / 29
- 二、经济：从“奖励耕战”到“重农抑商” / 30
- 三、学术：诸学归于一尊 / 30
- 四、教育：开启新时代 / 31

第一章 秦统一之际的教育 / 33

第一节 秦统一后文教政策的确立 / 33

- 一、中央专制政体的建立 / 33
- 二、秦代的文教政策 / 34
- 三、秦简中的文教政策思想 / 39
- 四、秦代文教政策的局限 / 41

第二节 秦代的吏师教育与博士制度 / 41

- 一、吏师的培养和选拔 / 42
- 二、《为吏之道》与法治人才 / 44
- 三、博士制度 / 46

第二章 汉代的教化思想及文教政策的确立 / 48

第一节 汉初对秦法教政策的批判总结 / 48

- 一、汉初的治国政策 / 49
- 二、汉初的统治思想 / 54
- 三、汉初教化的基本观点 / 58
- 四、乐教理论的发展 / 63

第二节 儒家教化思想的流行 / 66

- 一、陆贾的思想 / 66
- 二、贾谊的教育思想 / 74
- 三、《淮南子》中的礼乐教化论 / 79

第三节 政令统一与独尊儒术 / 82

- 一、尊儒与尚法结合的统治政策 / 82
- 二、定儒术为国家一统 / 83

第四节 选举与取士 / 89

- 一、先秦对选官制度的探索 / 89
- 二、西汉时期的取士 / 89
- 三、汉代的取士制度 / 92
- 四、察举的意义 / 97
- 五、官吏任用制度 / 98

第三章 汉代教化模式的构建 / 107

第一节 儒家教化成为国策 / 107

- 一、儒学对教化措施的主张 / 107
- 二、儒家教化政策的深入 / 110
- 三、东汉时期儒生的教化主张 / 111

第二节 汉代教化模式的确立 / 117

- 一、规定朝仪标准,加强皇权威势 / 118
- 二、劝课农桑 / 119
- 三、丧葬礼仪 / 120
- 四、封禅 / 121
- 五、官吏的身先示范 / 122
- 六、尊师重教,重注经典 / 123
- 七、行“孝”政 / 125

第三节 教化模式的巩固及思想的深化 / 126

一、《礼记》中的教化思想 / 126

二、《孝经》中的教化思想 / 134

第四节 经的今古文之争 / 137

一、今文经和古文经之争的起源 / 137

二、今古文之争的开始 / 140

三、今古文经学的合流与斗争的终结 / 146

第四章 汉代的官学 / 150

第一节 太学 / 150

一、太学的创建与发展 / 150

二、太学的教师与学生 / 153

三、太学的教学内容与方法 / 161

四、太学的视学与考试 / 163

五、太学的影响 / 166

第二节 地方官学 / 168

一、地方官学的设置与发展 / 168

二、地方官学的教学与管理 / 171

三、地方官学的特点与影响 / 174

第三节 贵胄教育 / 179

一、君主教育 / 179

二、宫人教育 / 181

三、诸侯王教育 / 181

四、贵戚教育 / 182

第四节 鸿都门学 / 183

一、鸿都门学的创建 / 183

二、教学内容 / 185

三、学生出路 / 185

四、影响 / 186

第五章 汉代的私学、家教及教育思想的变迁 / 188

第一节 私学 / 188

一、私学的恢复与发展 / 188

二、私学的类型 / 191

三、私学的教学 / 193

四、私学的特点及影响 / 196

第二节 家庭教育 / 199

一、家庭教育的类型 / 200

二、家庭教育的内容 / 203

三、家庭教育的方法 / 206

四、家庭教育的影响 / 209

第三节 汉末教育思想的变迁 / 211

一、经学教育内部的统一与融合 / 211

二、儒家独尊的格局受到挑战 / 216

三、人才选拔制度的发展 / 218

四、学风士风的转变 / 222

下篇 魏晋南北朝时期的教育 / 229

概述 / 231

一、政治:社会与民族矛盾交叠 / 231

二、经济:人口变迁中的生产方式 / 232

三、学术文化:由独尊趋向多元 / 232

四、教育:思想与制度搏动中的新生 / 233

第六章 社会剧变与人才价值观转化 / 235

第一节 名实之辩的教育意义 / 235

一、历史肇端——名实之辩的由来 / 235

二、风云再起——名实之辩的发展 / 236

三、花开两朵——言意之辩的兴盛 / 240

第二节 才性之辩的教育意义 / 245

一、才性之辩的含义 / 245

二、才性之辩的发展 / 246

三、才性之辩的教育意蕴 / 252

第三节 九品中正制与人才选拔制度 / 253

一、“九品中正制”之名 / 253

二、“九品中正制”之实 / 254

三、“九品中正制”之思 / 264

第四节 人才理论的发展 / 265

- 一、刘劭的人才观 / 266
- 二、诸葛亮的人才观 / 267
- 三、傅玄的人才观 / 268
- 四、刘子的人才观 / 269
- 五、颜之推的人才观 / 270

第七章 儒学转型与教育思想的多元发展 / 272

第一节 儒学的转型 / 272

- 一、背景:时代动荡与社会纷争 / 272
- 二、理论:儒学缺憾与玄学补充 / 275
- 三、现实:儒学潜流与北朝汉化 / 276

第二节 家族的教化活动 / 282

- 一、家族与宗族 / 282
- 二、家族教育兴盛的表现 / 283
- 三、家族教育兴盛的原因 / 290
- 四、家族教育中女子的力量 / 294

第三节 玄学教育思想 / 299

- 一、玄学的教育价值观 / 299
- 二、玄学的教育目标 / 300
- 三、玄学的教育内容 / 303
- 四、玄学的教学方式 / 309

第八章 宗教发展与社会多元教化 / 312

第一节 佛教与教化 / 312

- 一、佛教传入初期 / 312
- 二、佛教的世俗教化 / 314
- 三、佛教义理的渗透 / 320

第二节 道教与教化 / 324

- 一、道教的发展 / 325
- 二、道教的目标 / 328
- 三、道教的修炼方式 / 331

第三节 儒、道、佛的融合与多元教化 / 335

- 一、佛教与儒学的磨合 / 335

二、道教与佛教的融合 / 344

三、多元教化 / 347

第九章 魏晋南北朝的官学 / 348

第一节 汉末三国时期的官学 / 349

一、荆州官学 / 349

二、魏国的官学 / 350

三、蜀、吴的官学 / 355

第二节 两晋的官学 / 357

一、西晋的官学 / 358

二、东晋的官学 / 362

第三节 南朝的官学 / 366

一、时兴时废的国子学 / 366

二、新兴的学馆 / 371

三、缓慢发展的地方官学 / 374

第四节 十六国北朝的官学 / 375

一、十六国时期的官学 / 375

二、北朝的官学 / 379

第十章 魏晋南北朝的私学 / 391

第一节 汉末三国的私学 / 392

一、汉末三国私学实况 / 392

二、汉末三国私学的特点和原因 / 396

第二节 两晋的私学 / 398

一、西晋的私学 / 398

二、东晋的私学 / 402

第三节 十六国北朝的私学 / 406

一、十六国时期的私学 / 406

二、北朝的私学 / 412

第四节 南朝的私学 / 424

一、南朝的文教政策与选士制度 / 425

二、南朝私学实况 / 426

三、南朝私学特点 / 432

参考文献 / 435

绪论 发展中的教育转化与重建

秦汉魏晋南北朝时期的教育是中国教育发展史上的重要阶段,它上承先秦丰富多元的第一个教育思想高峰,下启唐宋以后由多元趋于深化严密的第二个教育理论高峰。如果说,中国近代教育思想在西方文化的猛烈冲击下,出现了一次根本方向的转折,即从传统教育向现代教育的转折,进而开启了“中西融通,古今汇合”的新方向^①,那么,秦汉魏晋南北朝时期显然属于古代中国社会教育思想发展的一个重大的转化和构造期。先秦诸子百家争鸣的局面由汉代的官方新儒学取而代之,“罢黜百家,独尊儒术”的国策,实质导致的是以儒学为主干对道、法等重要学派思想的吸纳和改造;学校教育制度的系统构建一方面有力地支撑了儒学的强势地位,另一方面则大大扩展了儒家思想的社会基础。魏晋以后的教育再次展现了多彩的局面,其教育思想和制度的多元化趋向孕育了隋唐文化教育的博大气象。

综观中国教育发展的历史走向,其中隐伏着分合聚变的逻辑进程,而秦汉魏晋南北朝时期无疑是具有独特价值的精彩华章。只是由于以往受正统史观“政治中心论”的影响,特别是在战争频发、政权迭变导致教育衰败旧思路的束缚下,人们视魏晋南北朝的教育为停滞和倒退的,却无视其潜藏的勃勃生机,从而常常把这一段历史作为汉代教育的中衰而不是复兴前的序曲。改革开放后,随着教育学术界思想的解放和研究的深入,以往的思维定势逐渐被打破。如关于教育史的分期问题,学者们开始摆脱依据社会政治历史发展阶段或通史撰述体裁来确定的既有模式^②,主张按教育自身发展特点进行分期。对于古代教育史,就有学者主张可分为七个阶段:1. 从原始自然形态的教育到学校的萌芽;2. 官学制度的建立和六艺教育的形成;3. 私人自由讲学的兴起和古代教育理论的奠基;4. 儒学独尊的学制系统的建立;5. 学校教育从中衰到更高阶段的复兴;6. 自由讲学之风的再起和教育理论的深化;7. 封建教育的没落和启蒙教育思潮的产生。对于近代教育史,则提出依据教育实践可作如下划分:1. 1840 年鸦片战争到 1862 年京师同文馆成立之前;

① 参见张瑞璠主编,中国教育哲学史.前言[M].济南:山东教育出版社,2000:4.

② 通常是以政治史或经济史为标准,强调教育发展受社会历史发展制约,因此古代基本上按社会发展阶段和朝代顺序进行分期,近代则按“三次革命高潮”编排,这是以往中国教育史教材与专著通行的做法。

2. 1862年京师同文馆创办到1905年废除科举制度;3. 1905年到1919年“五四”运动前夕。还有的主张按专题组织,打通历史年代,搞成“纪事本末体”。这一类划分显然着眼于教育自身发展的特殊规律。^①

公元前221年,秦王嬴政统一六国,更号为皇帝,建立起统一的中央专制帝国,但只传及二世,仅历经短短十五年时间就被农民起义军推翻了,可谓其兴勃焉,其灭倏焉。随后建立的汉朝,秉承秦制,虽经历了战乱祸害,但立国有四百年之久。之后的魏晋南北朝则战乱频频,国家分裂,朝代更迭,至隋朝统一,前后延续又近四百年。在这八百年的历史长河中,中国教育的发展揭开了新的篇章。考察这一时期的教育,主要是围绕着下列重要的时代命题而展开的。

一、进取与守成

战国时代,列国争雄,各种教育思想和主张此起彼伏,当时最具影响力的是儒家和法家。法家教育思想突出的是进取的价值观。作为战国时期主要学派之一,法家因主张法治和变法而闻名。其思想渊源可追溯至春秋时的管仲,并与儒家的礼制思想(特别是荀子)也有关系,代表人物有商鞅、韩非等。法家教育观奠基于“趋利避害”的人性理论,认为“民性”、“民情”就是“饥而求食,劳而求佚,苦则索乐,辱则求荣”(《商君书·算地》),一般人性所代表的是私利,针对民性趋利(“自用”)的特点,反其道而用之,就能将私利与公利协调、统一起来,用法令驱迫民众去做他们本不想做的事,所谓“民欲佚而教以劳,民欲生而教以死。劳教定而国富,死教定而威行”(《管子·侈靡》);老百姓一不怕苦,二不怕死,勇于务农参战,乃是“学之所以避害”(《商君书·慎法》),也就是运用法令教育使民众的“私利”朝着“公利”转化。法家注重功

① 参见瞿葆奎主编. 社会科学争鸣大系·教育学卷[M]. 上海:上海人民出版社,1992:401—402. 笔者1985年在华东师范大学教育科学研究所学习研究生课程,导师张瑞璠教授、江铭教授和张惠芬教授在专题讲座上就分别提到中国古代教育可按七个阶段来思考其发展的特点和规律。梁启超谓:《史记》以社会全体为史的中枢,故不失为国民的历史,《汉书》以下则以帝室为史的中枢,自是而史乃变为帝王家谱矣。(梁启超. 中国历史研究法[M]. 上海:上海古籍出版社,1987:17.) 柴尔德说:古代史和英国史同倾向于被表现为纯粹的政治史……那些“时期”,系用朝代或党派的名字以政治术语来划分的,那种历史,很难成为科学。(柴尔德. 远古文化史[M]. 上海:上海文艺出版社,1990:5.) 学术界已开始按自身的学科特点思考其发展阶段特征,如哲学界有“五阶段说”:政治论社会哲学(先秦)、宇宙论哲学(秦汉)、本体论哲学(魏晋)、心性论哲学(宋明)和认识论哲学(近代)。(参见李泽厚. 中国古代思想史论[M]. 北京:人民出版社,1985:314.)

利,用“壹赏”、“壹刑”、“壹教”(《商君书·赏刑》)来驱民于农战,以“法”、“信”、“权”来推行法治,从而达到富国强兵、称王天下的目的。商鞅的政治策略及法治理论被韩非接受并发挥,最终建立起“以法为本”,“法”、“术”、“势”相结合的法家学说体系。法家学说为建立统一的中央集权制帝国奠定了理论基础。战国末期,秦国采纳法家理论,使商鞅执政,通过政治、经济、军事、文教等各方面一系列的变革,迅速增强了国力进而统一了天下。

儒家思想的重要功能和显著特点之一,是重视守成。如西汉时“董仲舒万世一统的政治理想,集中体现了儒家的守成理念”^①。儒家主张“为政以德”,在政治与教育的关系上,更注重教育的优先地位,认为教育是治国理民的基本手段,为了维系社会的稳定和长治久安,不宜单用强制性的法令之教,而应采用感化式的礼乐之教。因为以刑制民,民虽畏而服从,其心理上仍然存在犯上作乱的可能,唯有以道德诱导、礼乐感化,人民才会有廉耻之心,并乐于安顺归附。所以儒家认为教育的功效比政治更为长久、更加重要。孟子说:“善政不如善教之得民也。善政民畏之,善教民爱之。善政得民财,善教得民心。”(《孟子·尽心上》)通过善教传递父子、君臣、夫妇、长幼、朋友之间的人伦规范,使人人依礼而行,天下自然安定有序,不治而治了。孟子主张性善,其思想承接孔子而来,与荀子的性恶论相对峙,与法家的法治思想相悖反。孔子虽认为“性相近,习相远”,但其为学顺序既然是由修己出发达到治人,则显然蕴涵了人性向善的种子,从而凸显了伦理本位的教育价值观。

儒家德治理论的实质是把道德置于高于一切的地位,它既是人们追求的最终目标,又是评价一个社会好坏的根本标准。而对物质财富的追求和享受,则对道德的崇高地位构成挑战。因为物质财富总是有限的,对物质财富的追求,既容易导致竞争,又不利于人们专心致力于道德修养的提高。儒家虽然也承认民众的物质欲望的合理性,但更注重义利之辨,要求百姓特别是统治阶层能见利思义甚至舍利取义。因此,当一些国家的统治者过分致力于提高本国的军事和经济实力时,就会遭到儒家的强烈谴责。^②

汉武帝时虽然在思想上倡导“独尊儒术”,但实际的统治策略往往是“儒法兼用”。也就是说,西汉中期以后,儒学并没有成为唯一的正统政治思想,

① 李宗桂. 董仲舒理想论的文化阐释[J]. 学术月刊, 1998(8): 63.

② 参见冯国超. 论先秦儒家德治思想的内在逻辑与历史价值[J]. 哲学研究, 2002(7): 36—37.

法家思想同时也得到统治者的重视。正如汉宣帝所说:“汉家自有制度,本以霸王道杂之,奈何纯任德教?”(《汉书·宣帝纪》)法家的苛政(力农)、死教(征战)与儒家的仁政(惠民)、德教(感化)显然是冲突的,在争于力气的乱世,法家的法令之教更具有进取的力量,赏罚既激发人的物欲,也增添人的畏惧,前者有利于富国强兵,后者有利于社会统治,这当然是统治者最乐意的事。进取依靠物质力量,守成则需要精神力量,进取旨在开拓向外,守成旨在克制向内。同时,儒法又具有同构性,其足够的张力给中国传统社会以充分的发展空间。

实际上法家的进取精神包括了对外扩张(赏)和对内克制(罚)的两面性,而儒家的守成精神也有独善其身和兼济天下的双重性,两者的区别在于法家注重外部的强制,儒家注重内在的自觉。当然,强制的力量本身是一把双刃剑,在伤人的同时也可能伤及自身,这就是汉代儒家对君主提出的诘问:马上得天下,马上治天下乎?因此,中国秦汉以后两千多年的历史中,凡是社会动荡、变革及转型之际,儒学都受到批判;每当进入社会安定时期、和平年代,儒家思想则受到重视。盖缘于儒家思想超强的守成作用,它能够有效地维系既定的社会秩序。中华民族延续这么长时间,中华民族凝聚力如此坚韧强大,中国历史上统一时期多于分裂时期,这些都跟儒学的强大守成功能有密切关系。

法家的可以进取难以守成与儒家的可以守成难以进取一直使中国传统专制社会处于进退两难的境地,而依据时代和社会的变化,两者的交替结合使用往往成为统治集团的选择策略。内法外儒不仅是传统社会政治的核心,也深刻影响了传统教育,使汉以后的儒家教育模式或多或少呈现出法家思想的影子(如不忠不孝的责罚和选举科考的利诱)。

二、法治与德治

和进取与守成密切关联的是法治与德治。秦国既然是依据变法和征战夺取天下的,其治理天下的“路径依赖”自然还是法治。所谓法,即当时新兴地主阶级统治集团所颁布的有关政治、经济和文化等方面的政策、法令。法家强调“以法治国”,认为实施法教就可以“兴功惧暴”、“定分止争”(《管子·七臣七主》),使臣下和民众服从最高统治者的意欲如“响之应声”、“影之从

形”(《管子·任法》)。商鞅、韩非树立了法制教育的至高权威,将道德教育完全消解于法制教育中,认为德与法的关系是“德生于刑”(《商君书·说民》),只有采用重刑才能使“民莫敢为非”,从而达到“一国皆善”(《商君书·画策》)的目标。如注重德教,轻用(或不用)刑法,只会助长罪恶。唯有“以杀刑之返于德”(《商君书·开塞》),才是教育民众具备道德的有效方法,所谓“功之至厚”(《韩非子·奸劫弑臣》)也。

实际上,早期的“法”内涵与“刑”同义,是作为礼的补充物存在的,尚没有脱离礼的附属地位独立出来。“刑”本起源于氏族的习惯法,后来逐渐制度化,这种习惯法的特点是习俗执法。因此,礼、法有着共同的来源,都来源于上古的习俗。在夏、商、周时期,礼和刑都是社会控制的重要手段,两者的关系就是所谓的“礼主刑辅”,礼治在目的取向上是省刑和无讼。“晚周时期存在的‘礼’和‘法’两种不同的学术和政治思潮,在维护等级秩序方面并没有本质的不同,儒家和法家的主要区别表现在两者何为主从的问题上。”^①

儒家认为,德治是实现理想的道德社会的根本途径,具体的德治手段是教化和统治者的表率作用。理想的道德社会只能靠“道之以德,齐之以礼”(《论语·为政》)的道德手段去建立,而不能靠非道德手段如政令、刑罚去建立。需要说明的是,在此提出“道德手段”的概念,是相对于“法律手段”、“行政手段”等而言的,指的是用一定的道德规范进行教化和约束,并具有非强制的特点。换言之,德治是建立理想的道德社会的充分必要条件。^②

综观儒家的德治之道,概括而言便是注重每个人的道德修养,这正如《礼记·大学》所说:“自天子以至于庶人,壹是皆以修身为本。”具体而言,可分为两个方面:一是统治者首先注重自己的道德修养,并以此影响天下;二是实施教化,即把德、礼的具体内容教给老百姓,让他们自觉遵守。儒家所宣扬的尊

① 李桂民.论春秋战国时期的社会变局与礼法之争[J].聊城大学学报(社会科学版),2008(4):99—100.

② 为了证明上述理解不是对先秦儒家的德治思想的误解,有必要对孔子“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”的著名论述作详细剖析。上语中的“政”是指政令,“刑”是指刑罚,亦可泛指为法律;“免而无耻”,指老百姓可以不犯罪,但没有羞耻心;“有耻且格”,指既有羞耻心,又顺从统治,而羞耻心则完全是属于道德领域的概念。这样,孔子的话可以理解为:用政令来引导,用刑罚来规范,老百姓可以免于犯罪,但不会有羞耻心;用道德来引导,用礼义来规范,老百姓既有羞耻心,又容易顺从统治。换言之,在孔子看来,光用政和刑不能培养人们的道德,要培养人们的道德,只有靠“道之以德,齐之以礼”。(参见冯国超.论先秦儒家德治思想的内在逻辑与历史价值[J].哲学研究,2002(7):32—33.)

卑、亲疏观念是一套不同于现代法律评判标准的伦理性规则,其中虽充斥着专制时代的色彩,但也包含有维护家庭和睦,增进社会和谐的功能,从而成为中华民族传统美德的重要体现。当然,儒家的伦理教化(特别是孟子)过分偏重了道德的作用而走向了泛道德主义的极端,从而使法律和道德的关系错位,使法律道德化,弱化了法律普遍、明确、统一的规范作用,并使权力中的人情因素渗透到法的各个环节和领域,使儒家所主张的德治具有浓厚的人治色彩。

荀子则将法视为治之端,却又说法是由君子所创,故君子的德行比法更为重要;但他对问题解决之方法的理解与孟子显然不同,其性恶与礼法之说为法家学派加以推衍。“荀子论学论治,皆以礼为宗,反复推详,务明其指趣。”(王先谦《荀子集解·序》)荀子在传授儒学方面贡献甚大,其学说在汉代流行,也正符合了霸王合用的国策。而法家思想在秦之后的政治环境中不绝如缕,印证了荀学实际开启了儒法合流的先河。

虽然儒家主张以德治为主,法家主张以法治为主,但二者的相同之处在于都是主张两种手段并用。如有学者指出:经过战国、秦,至西汉,作为差别性行为规范的礼,逐渐与公允性行为规范的法交融渗透,导致儒法两家合流。特别是汉代以降,儒家为适应政治上的需要,由反对刑罚,转变为礼法结合、德刑并用。董仲舒在仔细揣摩武帝“圣意”后,高举德、刑双刃剑,提出了“德主刑辅”的基本学说,将儒家“君臣父子”以及“忠孝仁义”的说教发展为“三纲五常”,儒家纲常伦理逐渐成为专制社会的道德准则和立法的根本原则。统治者以儒代法思想的转变正是适应社会变化而对治理策略作出的调整。自隋唐以后,礼、法已经结合,国家法律与儒家伦理纲常的分离和矛盾不再如汉代那样频繁和尖锐。“事实上,儒家伦理法之所以成为中国封建社会的正统法律思想并统治和支配中国封建社会长达两千年之久,一个重要原因就在于,它所采取的是道德和法律相结合的社会控制模式,从而使社会规范中最具有影响力的道德和最具有强制力的法律两种行为规范体系相互支持和配合。”^①

儒家伦理教化的弊端,学术界通常认为表现于下列四点:其一,就社会政治控制而言,儒家伦理导致了专制政治;其二,就社会生活来讲,儒家伦理的守成取向,约束了中国人的创造力;其三,就儒家伦理的人伦关系调整功能分

^① 姜虹.“亲亲得相首匿”原则之析[N].中国社会科学院院报,2005-5-17.

析,它引发了“以理杀人”的恶劣情形;其四,就儒家伦理赖以存在的封闭社会文化性格来讲,它使得中国陷入了自我锁闭的状态,而难以推动传统社会向现代社会的转型。

而法家“法制”教育的缺陷主要是其所谓的“法治”侧重于“刑赏”二字,即以刑为核心,旨在实行令行禁止的“法”思想。特别需要指出的,它并不是近代英语词汇中著名的术语“rule of law”(直译为“法的统治”,亦即“法治”)的意思。商、韩思想的宗旨是为了实行君主专制,他们迷信以力、以刑服人,忽视道德教育,主张排斥百家,实行文化专制主义。

三、学说与制度

史称“汉承秦制”,主要指汉代承袭秦代的法家政治思想,特别是在法家思想指导下所建立的一整套典章制度。

在先秦诸子百家中,最早得以与现实政治结合的是法家。法家思想成为秦国的主导政治思想以后,秦国的国力得到了持续发展,并最终实现了天下的统一大业,可以说,法家思想在战国至秦代的社会政治实践中起了极其重要的作用。从秦统一后各项政策制度的建立、君臣言论以及泰山、琅邪、之罘、碣石、会稽等刻石铭文来看,秦代政治家对于当时社会政治蓝图的描绘是既宏大又理智的,具有一定的现实合理性。秦始皇二十六年(前 221),秦已实现了郡县制,分天下为三十六郡,后增至四十郡,疆域“东至海暨朝鲜,西至临洮、羌中,南至北向户,北据河为塞,并阴山至辽东”(《史记·秦始皇本纪》)。“郡县制是一种政令归一的制度,全国无论远近都由中央直接统治。这一规划是秦代法家所独有的,是只有法家才提得出和敢于提出的。”“法家政策在秦统一以后也有所增减,但却不是以保持持续发展为目标的变化,而是统一再统一,造成过度的封闭。由奖励耕战、加强君权、制约大臣,转变为普遍的刑杀。所有事物都归结为法律程序,并尽可能地实施重刑。法令的约束从主要针对上层官吏扩大到了全社会各个阶层。秦二世即位以后,又进一步将秦始皇勤于理政、经常出巡的法家作风,转变为不见大臣的制御之术。结果是人人自危,刑戮相望。此时,法家学说成了秦代实行急政暴政的理论依据,助长了秦王朝的速亡。”^①

① 张京华.论秦汉政治思想之嬗替[J].洛阳工学院学报(社会科学版).2001(2):21.