

论教育尺度是分析和量度“法”的基本尺度

刘云生¹, 陈恩伦²

(1. 重庆市教育委员会 政策法规处, 重庆市 400020; 2. 西南大学 网络与继续教育学院, 重庆市 400715)

摘要:学术界普遍认为,分析和量度“法”应有政治、经济、文化等尺度,却将教育尺度排除在这个行列之外。由于教育属性是法的质性,法包含教育要素,“教育”与“法”存在内在的必然联系,所以教育尺度是分析和量度“法”应该具有的基本尺度。但由于尺度政治博弈、法制传统断裂、法治建设失误、教育学科地位不高和法学研究缺憾等原因,教育尺度在“法”的世界里实际上“缺席”了。教育尺度是“法”不可或缺的内在性、基础性和泛在性尺度。用教育尺度去分析和量度“法”,要看“法”是否能够通过教喻警示促进人的生存与发展”。具体来说,就是要看“法”是否“讲理”,具有晓喻性;是否“善诱”,具有引导性;是否“有力”,具有警示性;是否“让生活更加美好”,对人的生存和发展具有促进性。这既是社会发展的必然选择、人本要求的迫切需要、网络治理的现实要求,也是法演进史的逻辑展开、法治文明的基本走势。

关键词:法;教育尺度;尺度政治;法治建设;法治文明

中图分类号:G40-03 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2016)05-0084-09

从文明的宏观角度看,“法”是正当权威制定或认受的、由专门机构负责实施的、以强制性制裁为后盾的社会规则以及与之相关联的器物、制度与观念^{[1]31}。黑格尔指出,“凡一切人世间的事物——财富、荣誉、权力、快乐、痛苦等——皆有一定的尺度,超越这尺度就会招致沉沦和毁灭”。^{[2]88-114}“法”不仅本身被看作尺度,而且分析和量度“法”也应该有它的尺度。分析和量度“法”有什么样的尺度呢?这是横亘在“法”的历史演进长河中的重要话题,虽历经几千个春秋,依然经久不息,从哲学的层面讲,大体有三种:一是神的尺度。苏格拉底认为,神是量度万物的尺度,“法”也不例外。他说,“我服从他人的意见,我更服从神的命令”^{[3]21}。二是物(自然)的尺度。在古希腊斯多葛派看来,“自然法是一切法律的来源,是判断一切法律好坏的唯一标准,它高于其他一切法”^{[3]24}。很显然,这里的标准是一种物的尺度。三是人的尺度。正如普罗塔哥拉所说的那样,“人是万物的尺度,是事物存在的尺度,也是不存在者事物不存在的尺度。”^{[4]88}自从人的自我意识觉醒之后,神的尺度、物的尺度渐渐式微,人的尺度登上“法”的舞台,人们将人的道德、理性、人性、意志、功利、权利、性别,以及人类社会、政治、经济、历史、文化等作为分析和量度“法”的尺度。然而十分遗憾的是,教育分析及其尺度却不在其列。譬如夏勇主编的《法理讲义——关于法律的道理与学问》,全书归纳了历史上已有法学分析的方法,包括语义分析、规范分析、道德分析、政治分析、历史分析、经济分析、社会分析、文化分析、宗教分析、性别分析等10种^{[5]025-224},却没有“教育分析”。并且中外文献查新发现,在关于“法”的汗牛充栋的研究论著和文章中也很难见到用教育尺度去分析和量度“法”的理论和实践。教育尺度不足以成为分析和量度“法”的一种尺度吗?本文拟对此作立论式探讨。

一、在理论上,教育尺度是分析和量度“法”应该具有的基本尺度

黑格尔指出,“尺度是质与量的统一,是完成了的存在。存在本质上在于规定自身,它在尺度中达到完成的规定性。”^{[2]88-114}教育尺度即是教育质与量规定性的统一。只要事物具备要量度的教育“质”与“量”,我们就可以为它建立相应的教育尺度,即使不直接具备教育的质和量但与教育存在内在的必然关系,我们也可以用教育尺度去间接分析。“法”可以用教育尺度去分析和量度吗?教育尺度是分析和量度“法”应该具备的基本尺度吗?

(一)法具有多种质性,教育属性是其中之一

黑格尔认为,“质的性质与存在相统一,如果某物失去了质,便失去了其所以为此物的存在。”^{[2]89}也就是说,“质”是使事物成为它自身并使它区别于其他事物的一种内在规定性。事物的“质”具有多样性,例如一个碗,它是陶瓷做的,可以作为炊具,可以作为礼品,也可以收藏等等,那么,这个碗的物理特性、使用价值都是它多方面的质的体现。学术界普遍认为,“法”具有政治属性、经济属性、文化属性等质性,将这些质性抽去,“法”将不“法”。教育属性是否也属于“法”的一种质性?要回答这个问题,先要明确什么是教育。尽管至今这个问题还没有定论,但在广义上看,有三种基本认识是得到广泛认可的:(1)教育是一种社会现象;(2)教育是一种导致学习的社会实践;(3)教育是一种以影响人的身心发展为直接目的的活动。

首先,“法”是一种具有规定性的社会现象。鲁洁认为,“教育是人的自我建构的实践活动,是使人在已有规定性的基础上不断创造出自己的新的规定性来。”^[6]由此可见,教育是具有规定性的社会现象。“法”作为社会规则之一,规定性也是其重要特征。也就是说,在社会性和规定性上,“法”与“教育”是相通的。当然,“法”比一般性教育更具规定的强制性和惩罚性,同样是不可否认的事实。

其次,“法”能导致人的学习实践。普罗塔哥拉说,“国家制定了法律之后,就要依照法律强制命令人们和迫使人们服从。违反法律,国家就要惩治。对于这些惩治,无论在你们那里,还是在其他很多地方,都叫纠正,因为惩罚就是纠正。”^{[7]93}“纠正”必然导致学习实践。中世纪经院哲学家阿奎那指出,“法律有两个基本的特点:第一个是指导人类行为的规则的特点;第二个是强制力量的特点。”^{[8]121}法律“指导人类行为”,也是促进人的学习。只不过“法”导致人的学习实践是强制性的,学习者更多是被动的反映,而一般性教育促进人的学习实践则是劝喻性的,更多是主动的反映。有人担心“通过教育可以让行为人在具体犯罪过程中避重就轻”^[9]。尽管这是事实,但并不能因此就否认“法”导致学习实践这一事实,恰恰相反,而是证明了这一点。

再次,“法”具有育人功能,教人怎样去做。亚里士多德认为,“要利用法律节制人民、教育人民、培养人民的正义观念和美德观念。”^{[1]33}马基雅维里认为,“一个人受到法律得当的约束,他就会变得坚定、精明、文雅,人民需要法律,按照法律生活”^{[3]57}。“法”育人的着力点在人的行为,是通过规制人的行为来影响人的内心,规制是其具有的教育功能。约翰·洛克就认为,“法律按其真正的含义,与其说是限制还不如说是指导一个自由而智慧的人去追求他的正当利益,它并不在受这种法律约束的人们的一般福利范围之外作出规定。”^{[10]35-36}其实,教育不仅包括传承性教育、生长性教育和创造性教育,还包括规制性教育。“法”就是一种规制性教育。

李泽厚在谈到“人的理性化提升”问题时指出,“即将动物的自然本性予以自觉认识、社会解说和系统培育和教导,使之巩固、明确、传承和扩大。这当然是通过各种伦理规范和群体秩序而实现的。”^{[11]109-110}法是“伦理规范和群体秩序”中的一种,肩负着“系统培育和教导”的使命。一般性教育通过学校、家庭教育等方式促进人的成长与发展,当一般性教育失效、人的行为违背了法律法规以后,就要通过“法”这种形式对人的行为进行强制引导和纠正,即所谓“明刑”正在于“弼教”。从这个意义上说,“法”是一般性教育“失望”后的产物,死刑则是“教育绝望”的结果。由于“法”不仅教育当事人,也通过社会影响,教育其他人,死刑所期许的则是“绝处逢生”,让更多的人远离“法”所竭力禁

止的“歧途”。

据此,我们可以说,“法”具有教育属性,教育属性是“法”的质性之一。黑格尔指出,“尺度的发展过程只在于将它所包含的潜在的东西实现出来。”^{[12]240}“法”因为有政治属性而具有政治尺度,因为有经济属性而具有经济尺度,因为有文化属性而具有文化尺度,同样,“法”因为有教育属性而具有教育尺度,也是符合逻辑的推论。

这里必须特别指出的是,上述分析并不是要抹杀“法”和“教育”的本质区别,也无意重走西方社会 18、19 世纪以来“以教统刑”的老路。教育属性是“法”的质性之一,但并不是说,教育属性就是“法”的本质属性。“质”和“本质”是有区别的。“‘质’是对事物的一个具体规定,描述的是客观事物自身的特性;而本质则是由质扬弃、推演而来,反映的则是事物或质的内部的联系及深层次的变化。‘质’相对于一个事物来讲,它是多方面的,多个事物的质也呈现多样化;‘本质’在一个事物中是唯一的,而且对多种同类事物本质的认识也往往是相同的,即本质规律可以是多种事物的共同规律”^[13]。英国著名法理学家 H.L.A.哈特经过多方论证认为,规范性是法的本质特征,于是提出了“法律是由第一性规则和第二性规则组成的一个体系”的理论。正如哈特所说“法”的本质属性是规范性,也不能因此就否认政治属性、经济属性、文化属性、教育属性等作为“法”的质性或者说一般属性的存在。

(二)法包含教育要素,并且有量的区分

一个“法”从诞生到实施,再到终结,整个生命的运行过程必然包含教育要素。可以说,离开了教育要素,“法”将寸步难行。

“法律人”必须接受过教育。很难想象,没有接受过教育的人会成为立法、司法、执法的人,即使在人类蒙昧时代,习惯法产生作用的社会,原始的法律人也应该熟知习惯法,否则难以完成一系列法律活动。而事实上,“法”和“教”自古都是联姻的,在我国古代有“以法为教”“以吏为师”的政策,“名教”通常与法律紧密联系在一起,“名者,所以别同异,明是非,道义之门,政化之准绳也。”^{[5]44}商鞅变法时,“一教”“一刑”“一赏”相统一,就是法与教育连体的最好佐证。

“法律文本”必须具有可教性。《晋书·隐逸传》指出,“法”可谓名与刑的综合物,兼具以规范正人、以刑罚去恶的双重意蕴,具有正义、惩罚的双重语义。这种法律文本不管是口头文本,还是书面文本,都要具备三个基本特点,一是语言准确简洁,让受众易于理解。“最好的法律文本是出色的文学作品,它们精确合适的语词模塑出一种世界经验,并帮助我们通过同样精确的富有美学意义的语言模式,把人类共同生活调控到有秩序的轨道上。”^{[14]293}二是道理清楚明白,让受众觉得“说得通”。如果一个法律文本言不达意,或者逻辑混乱,或者理屈词穷,是难以被称为合格的法律文本的,也难以用来教育人。三是贴近生活实际,与受众密切相关。这样的法律文本,我们才愿意去了解,愿意去接受相应的教育,也才能够从自己的生活实际出发理解法律文本。

“法律活动”必须包含教育活动。立法是一个各方主体广泛参与的过程,也是相互学习、相互对话、相互提升的过程,这个过程就是一种社会性教育。司法、执法、释法都要讲清道理,明晰法理,让人信服,处处都需要教育,处处都是教育。守法是法施行的目的,要让人们真正守法,法的教育活动必不可少,不教而司法、执法是与法的根本宗旨背道而驰的。正因为如此,在我国有“谁主管谁普法”“谁执法谁普法”的要求。

由此可见,“法”的实践就是一种包含教育要素的实践,甚至可以说是一种“惩前毖后,治病救人”的特殊教育实践。当然,在不同的“法”的实践中,“教育要素”有范围、程度等区别。总体来说,传统中国“法”作为规范体系始终表现为一种“名”“道”“德”紧密联系的历史过程和文化现象,“礼法结合,德主刑辅”是其基本特征,相对西方传统“法”来说,更注重“教”“法”中的教育要素更多。

在我国不同历史时期,“法”的教育要素也有所不同。秦朝强调“严刑峻法”;宋朝“存天理、灭人欲”,教育要素偏少;夏商西周强调“礼治”,“明德慎罚”;隋唐注重“德礼为本,刑罚为用”,教育要素

相对较多。

同是谈法治,历史上不同学派对教育的重视程度也不一样。例如,儒家“推仁政”,“兴教化”,孔子主张,“其身正,不令而行;其身不正,虽令不从。”孟子主张,“以力服人者,非心服也,力不赡也;以德服人者,中心悦而诚服也。”^{[15]36}而法家说“及刻者为之,则无教化,去仁爱,专任刑法而欲以致治,至于残害至亲,伤恩厚”^{[15]44}。在西方也同样如此,贝卡利亚、龙勃罗梭、菲利、边沁、费尔巴哈等十分注重“法”的教育功能的发挥,李斯特甚至系统地提出了“教育刑理论”,虽然这一理论遭到众多批评,但没有人否认“法”包含教育要素这一事实。

由此看来,法不但包含教育要素,而且其成分也有“量”的区分,“法”及其实践中的“教育要素”是可以量度的。教育尺度应该是分析和量度“法”客观存在的实践尺度。

(三)法与教育同源共生,存在必然联系

正如前文所说,如果“教育”与“法”存在某种函数关系,也就是说具有内在的、必然的联系,则可以用“教育尺度”去间接量度“法”。除了上述两个方面的论证外,我们还可以在“法”和“教育”的形成历史中去找依据。

基因研究表明,现代人类在将近 20 万年里出现如下的演化:19.5 万年前,突变形成新物种(生物学意义);16 万年前,再次发生演化(解剖学意义);6 万年前,现代人类带着免疫系统——宗教——艺术——语言等装备走出非洲^{[16]102}。1 万年前“定居”,进入农耕社会,随后出现国家和政府,这才有成建制的“法”和“教育”。但“社会性规则”和“教育性机制”至少在 6 万年前人类大规模迁徙之时就应该同时存在,因为这二者是语言从简单到复杂、宗教从萌芽到形成、艺术从自发到自觉发展的内生机制。就以语言形成为例,当某个人受伤时无意间叫了一声“痛”,其他人在有相似感受时也学着用这个词来表达,“痛”这个单词随即在群体中传播开来,后来的人也这样表达。于是,“痛”作为单词就被“发明”出来了。这里的“发明”,内含“社会性规则”和“教育性机制”。“痛”这个语音和对受伤感受这个语义形成一一对应关系,就是一种最朴素、最原始的“社会性规则”。“痛”能成为语言词汇,同一时代不同个体、不同群体之间,以及不同代际之间进行了传接和延续,在其中起作用的就是“教授——学习机制”,即教育性机制。因此,我们可以说,如果没有“社会性规则”与“教育性机制”这两个原始机制作支撑,人类语言、宗教、艺术等“装备”是难以形成和繁衍起来的。

当然,自然状态的“社会性规则”并不是“法”,只是“法”形成的最原始的“胚胎”或“元代码”。关于“法”的起源有多种学说,但无论是普罗塔哥拉的“自然状态”和“契约论”起源说,柏拉图的“互助说”和“洪水灾变说”,亚里斯多德的“自然正义说”,西塞罗的“人定法源于自然法”,奥古斯丁的“宗教神学论”,格劳秀斯的“人类理性说”,霍布斯、孟德斯鸠的“自然法说”,卢梭的“公意说”,萨维尼的“习惯说”,梅因的“地美士第——习惯法——法典演进说”,还是我国古代法“刑起于兵”“律起于军乐”的学说,乃至当代法人类学派的“最低限度法律说”“非国家法律说”,马克思主义的“习俗起源说”等等,都不得否认一个事实,“法”由社会性规则演化而来,“教育”是由教育性机制演化而来,没有“社会性规则——教育性机制”这一原始机制,法律将无法产生、孕育,因为人的理性、公意、习惯、习俗等都需要最原始的社会性规则和教育性机制来孕育,人的契约、命令、规则等都需要建立在接受过教育的人来制定、传播、理解和实施。

“法”和“教育”不仅“同源共生”,而且相互着力,在人类社会的历史长河中“共生共长”。“人类文化的演进,需要乃理想的根源;理想者,事实之母,而事实又为典章制度的先导。法规范的产生,亦必先有事实;所有法规范都与事实有关,每一规范均统制一定的事件或某一类的情事而已,不可能无所不包。”^{[17]2}法是“人间事”。“人”不同,需要不同,理想不同,事实不同,则典章制度不同。影响“人”的演进有多种因素,其中,“教育”是最直接的因素之一,影响人的理想和行为。从这个意义上说,“教育”促进人的演进,人的演进促进“法”的演变。反过来,“法”为“教育”提供制度保障,也为“教育”划定了行事边界,不同法律体系下的“教育”有着不同的活动范围和行事特征。正是由于

“法”与“教育”存在内在的必然联系,所以我们完全可以从“法”和“教育”之间关系变迁中去测度“法”的某些方面的真实状态及其发展规律。这当然就少不了教育尺度。

二、在现实中,教育尺度是分析和量度“法”实际缺席的基本尺度

“尺度”总是由人来确立的。人的社会实践及其关系的复杂性决定了尺度的多样性。由于教育是社会存续和发展的内生动力,是人类社会的基石,在人类社会实践领域广泛存在,因此,“在社会多尺度中,教育尺度是具有内生性、基础性、泛在性的尺度,是‘人自己生产自己’的尺度”^[18],渗透到包括“法”在内的整个人类社会实践过程之中。诚如前文所述,教育尺度是分析和量度“法”的尺度。对于“法”来说,这个尺度应该是怎样的呢?概括地说,就是要看“法”是否通过教喻警示促进人的生存和发展。具体来说,就是要看“法”是不是“讲理”,具有晓喻性;是不是“善诱”,具有引导性;是不是“有力”,具有警示性;是不是“让生活更加美好”,对人的生存和发展具有促进性。当今,在“法”的现有尺度中却没有这样的尺度,或者说,在“法”的现实世界中,人们并没有把教育尺度纳入分析和量度“法”的尺度。这就需要追问:为什么至今我们还没有用教育尺度去分析和量度“法”?是谁让教育尺度在“法”的众多尺度中“隐形”了?这个原因是多方面的,既有外因,也有内因;既有理论的原因,也有实践的原因。

(一) 尺度政治的博弈

史密斯在1990年出版的《不均衡发展》一书中首次提出了“尺度政治”一词,“尺度政治理论的核心在于不同行为主体根据自身的利益,借助自身的力量或引入第三方行为体扩大自身的力量,并通过控制、操纵尺度进行必要的尺度转换,以便选择对自身有利的尺度。”^[19]分析和量度“法”的尺度不是单一的,而是经济、文化、教育等多种尺度的组合。当然,各种尺度在其中所占的权重是不一样的。马克思指出:“一切共同的规章都是以国家为中介的,都获得了政治形式。”^[20]¹³² 庞德认为,“作为社会控制的一种高度专门形式的法律秩序,是建筑在政治社会权力或强力之上的”^[21]⁵³,里普森更是指出:“法律的苍穹不是独立的,它建立在政治的柱石之上,没有政治,法律的天空随时可能坍塌。”^[22]²⁰¹ 谁能成为“法”的现实尺度,政治在其中的作用不可小视。

按照尺度政治理论分析,一是国家相对个体而言总是处于强势地位,立法考虑更多的是国家的利益,尤其是统治阶级的利益。法的实施更多强制性,其教育属性容易被忽视,即使强调教育属性,也只是注重个体的服从,而少了些育人的关怀,尤其是忽视“法”本身的教育情怀,教育尺度弃之不用就不足为怪了。二是在当今社会,“教育”的实际地位远没有政治、经济、文化等高。孙霄兵教授认为,“从法律的历史法治上看,古代的法律是重视法的精神性、道德性、教育性的。”“现在,通过立法和法律实践,强调法律的道德性、精神性,促进人的发展,反而有了贬义色彩。一个德国法学家讲,某些社会体制的法律具有教育功能,他是指社会主义国家——民主德国的法,是有贬义的。在西方法律界看来,法律就是协调利益关系的。民法也好,刑法也好,行政法也好,都是讲利益关系。所以教育功能基本上从法律中被剔除了。所以现在讲法律的教育性,法学界的人就不理解。我认为这是当前法学发展需要解决的一个世界性、整体性的重大问题。”^[23]³⁵⁹⁻³⁶⁰ 在利益白热化的今天,教育尺度在“法”的众多尺度中处于弱势地位,被长期忽略也是不值得大惊小怪的。只有当教育的实际地位全面提升之后,“法”的教育尺度才会真正显现出来。

(二) 法制传统的断裂

在我国,有“法”与“教”融合的历史传统,尤其是儒家的法制思想讲求“以德、礼养民为重,政刑为助”,把教化、纯化人心比重刑规范行为看得更为重要。在历史上,将能否教化人作为分析和量度“法”的尺度的言论和实践也不少,为什么在建设“法治中国”的今天,却没能在此基础上发展出法的教育尺度体系来呢?主要源于近现代以来两个历史断层,一是“五四运动”至解放战争这段时期,由于社会动荡和外敌入侵,以及“西化”的浪潮,几乎将历史上的法制传统全盘扔掉,大量移植西方国

家的法律制度；二是文化大革命时期，几乎将一切法律制度都废除了，无论是我国传统的，还是他国引进的都统统被“革除”了。这两个历史断层割裂了当今法治建设与法制传统的血脉，“法”自身的教育属性被忽视了，更莫说用教育尺度去分析和量度“法”了。

（三）法治建设的失误

当今法治建设有三个误区，也是导致在“法”的世界里，教育尺度“缺席”的原因。一是把“法”作为控制人和社会的工具来建设，一味为了社会的秩序和稳定而构筑篱笆，忽视“法”的引导作用。在“法”的实践中往往抽象引用法律条款，对如何判决缺乏深入的说理，或者说理不够深刻，难以令人信服。二是把“法”的视野局限在人当下的生存状态，认为“法”只对人的现在负责，至于未来，不属于“法”关心的范围。其实早在古希腊，“法”的出发点就有两个，一是如何维持社会秩序的稳定，另一个是探索社会能够延续的良性机制。而当今，我们忘记了“法”的后一个出发点，“法”往往成为解决社会问题的“马后炮”，有时甚至成为阻碍人和社会发展的“卫道者”。其实，“法”应该有预见性，至少对人的当前行为的规制不会影响人类和社会未来的发展。三是把“法”当作知识来教育传播，重视法律或者法治知识教育，而忽视“法”本身的教育性，在法律条款设置和表述中较少考虑其教育原则和机制，一个教育性贫血的法律是难以真正被人们愉快地接受的。其实，一部好的法律本身就应该是—本好的教科书。“把法治教育纳入国民教育体系”最值得关注的前提是我们的法律应该具备足够的教育情怀和深厚的教育意蕴。然而，我们不缺“法律教育的科学”，而真正缺乏的则是“法的教育学”。

（四）教育学科的地位

之所以在“法”的研究上缺乏教育尺度，与教育学的学科地位也有关。不少人认为，教育学是一门应用学科，其理论主要来自哲学、社会学、心理学等，缺乏自己独立的理论体系，难以成为其他学科的研究基础。甚至有人认为教育学不是一门真正的学问。既然连做一门学问的资格也没有，怎能用教育学去分析其他学问？怎能对“法”等社会现象设置教育尺度？换一句话说，教育学科独立地位所受到的挑战，也是“法”缺乏教育尺度的原因之一。

的确，教育学的基础理论，尤其是独特的理论根基还需要夯实，需要加快建设，但这并不意味着，其他学科就不需要教育分析和教育尺度。教育学应该有自己独特的价值和魅力。1994年，李泽厚曾预言：“语言学是20世纪哲学的中心。教育学——研究人的全面生长和发展、形成和塑造的科学，可能成为未来社会的最主要的中心学科。”^[24]孙霄兵教授认为，“教育科学不仅要把人的发展看成是知识和能力的发展，更要注重人在道德上、精神上、法律上发展。”“教育科学应当引领各门科学更加重视研究人的全面成长和自由发展”^[25]。这里的“各门科学”当然包括法学。“在新的时代条件下，确认和发扬法的精神性、道德性、教育性，使法律的发展‘取向于目的、价值而演变’，向促进人的发展转变，不仅是一个法律学史、法理性质的问题，而且关系到法律 and 法学的发展方向，具有紧迫的现实性，应当成为当代法律和法学的重要任务。”^[26]近年来“教育尺度”一词的出现，充分反映了教育学的自信和研究的深入。可以预言，研究“法”的教育尺度，不但为教育学研究开辟新的领域，也将为法学研究开辟新的空间，具有广阔的研究前景。

（五）法学研究的缺憾

关于“法”与“教育”的研究，从目前的文献来看主要有三类：一是研究“法”的教育功能和作用。但现实中，法律的教育功能发挥得不够，甚至有被边缘化的危险。二是研究法律教育，主要讲法律教育的价值、目的、内容、方法、措施等，这方面的文献数不胜数。三是研究“教育刑”。贝卡利亚说，“预防犯罪的最可靠但也是最艰难的措施是：完善教育……当偶然性和随意性向青年稚嫩的心灵提供道德现象和物理现象的摹本时，教育起着正本清源的作用；教育通过感情的捷径，把年轻的心灵引向道德，为了防止它们误入歧途，教育借助的是指出需要和危害的无可辩驳性，而不是捉摸不定的命令，命令得来的只是虚假的和暂时的服从”^[27]⁷⁵。“教育刑”的集大成者是李斯特，他坚持犯罪

原因的个人性与社会性以及二者的相互作用,并以犯罪原因为对症下药和实现预防犯罪目的根据,认为刑罚的本质是教育而不是惩罚。他说,“刑事政策是针对个人而非社会的,以对个人的改善教育为己任”^{[28]12}。对此,不少法学研究者提出了质疑,认为教育只是“法”的功能,并不是“法”的目的。其实,将“法”的根本宗旨定位在“教育”上,这并不是说“法”不需要处罚等强制措施,而是就“法”的多位阶目的而言的。针对违法犯罪,最直接的是“惩处”,最根本的是“教育”,不能因为最终目的是“教育”而放弃“惩处”,也不能因为最直接的手段是“惩处”而放弃“教育”,要把“惩处”当作一种教育手段。

上述三类研究,第一、二类基本没有涉及法本身的教育尺度问题,第三类尽管涉及教育尺度问题,但没有真正研究如何用教育尺度去分析和量度“法”的正当性、科学性和有效性,更没有研究如何完善“法”的教育机制等问题。由于这方面的研究缺失,教育尺度没能成为“法”实际上的分析和量度尺度也是必然的。

三、在趋势上,教育尺度是分析和量度“法”必将拥有的基本尺度

亚里士多德说:“法治应包括两重意义:已成立的法律获得普遍的服从,而大家所服从的法律又应该本身是制订得良好的法律。”^{[29]199} 什么样的“法”是良法?不同时代、不同社会有不同的分析和量度尺度。当今中国正在建设法治国家、法治政府和法治社会,为“法”建构起“教育尺度”,看其能否通过教喻警示促进人的幸福生存与全面发展,具有重要的理论创新意义和突出的现实意义。

(一)社会发展的必然选择

从历史大尺度来看,马克思把人类社会的发展分为三大形态:(1)“人的依赖关系是最初的社会形式”;(2)“以物的依赖性为基础的人的独立性,是第二大形式”;(3)“建立在个人全面发展和他们共同的、社会的生产能力成为从属于他们的社会财富这一基础上的自由个性,是第三个阶段。”^{[30]52} 随着知识经济和信息网络时代的到来,人类社会逐步进入第三个阶段,“个人全面发展和他们共同的、社会的生产能力”的提升成为社会关注的焦点,一切都要有利于人的全面和可持续发展。法治建设也不例外,必须聚焦在人的成长和全面发展上,正如有学者所指出的那样,“法治应关怀人的基本目标——全面发展”^{[31]1}。“法”如何关注人的成长和全面发展?除了提供法制保障外,“法”本身应该有充分的教育意蕴和情怀,在促进人的成长和全面发展上发挥应有的作用。教育尺度必然成为分析和量度“法”建设成果的基本尺度。

党的十八届四中全会作出了《中共中央关于全面推进依法治国若干重大问题的决定》,把“形成完备的法律规范体系、高效的法治实施体系、严密的法治监督体系、有力的法治保障体系”作为法治建设的重要内容,要真正实现“全民自觉守法、遇事找法、解决问题靠法”,开展法治教育是根本途径,但大前提是法本身要有教育意蕴和情怀,具有教育性,“可以”、“适合”、“能够”进行有说服力的教育。因此,全面落实依法治国战略,“法”是否具备这样的意蕴、情怀和属性,必须建构可以分析和量度的教育尺度。从这个意义上说,建构法的教育尺度正当其时。

(二)人本要求的迫切需要

古代典籍《尚书·泰誓上》中说,“惟天地万物之母,惟人万物之灵”。西方戏剧家莎士比亚在著名的剧本《哈姆雷特》中也写过这样一句话:“人是宇宙的精华,万物的灵长。”但“人”真正成为世界的主人,历史并不久远,源于人自身的进步。杜兰特夫妇认为,“进步”即人类增加了对生活环境的控制,其手段主要有两个方面,一是世俗制度,二是科学技术。其中,法律(或法治)、教育和民主制度是人类世俗制度中的杰出者^{[32]122-136}。也就是说,包括“法”在内的世俗制度的建立,其出发点和归宿都在于人自身,也只有在这些制度的建立和完善中,“人既是手段,也是目的”才逐步得到现实的确认。

“法”作为世俗制度的杰出代表之一,其进一步发展一定“不要因为走得太远而忘记为什么出

发”，也就是要始终扣住“因为人、依靠人、为了人”这个根本宗旨。“法”的最终目的在于为人服务，为人的幸福生存和终身发展服务。“法”是否实现了这样的目的？教育尺度是其分析和量度的基本尺度之一。从这种意义上说，教育尺度是政治尺度、经济尺度、文化尺度的“奠基石”和“粘合剂”，是人权尺度上“绽放的花朵”。

（三）法演进史的逻辑展开

纵观古今中外“法”的建设史，有两条逻辑线索，一是从“被动法”走向“主动法”。法建设的早期，“永恒法”、“神法”、“自然法”占据主要地位，他们将“法”的创制主体归结为神和自然，人只能是被动接受，可称之为“被动法”，随着社会的进步，“国家制定法”或“人法”越来越占据突出位置，人成为“法”创制和实施的主体，可称之为“主动法”。当今时代，“主动法”占领了世界上绝大多数国家的法制领域。二是从“维持法”走向“发展法”。就“人法”而言，最先关注的是人的道德、理性、自由意志、权利，国家的统治、主权，社会的秩序、契约、正义等，确保人当下的生存、生活底线和幸福。“法”被普遍认为是人的行为底线。这样的“法”可称为“维持法”。但随着经济社会的发展，可持续发展理念被社会普遍接受，“法”不仅仅要对人的“当下负责”，也要对人的“未来发展负责”，这就需要“法”在促进人的成长与发展上发挥更多的作用。“法”之光要透过当下指向人的未来，这样的“法”可称之为“发展法”。

至此，“人”的主体地位在“主动法”中得到确立，“法”的属人性得到真正的彰显。这为教育尺度在“法”的众多尺度中“现形”奠定了理论基础。“发展法”将“法”的落脚点延展到人的发展上，其教育性和与教育的关联性更加凸显，把教育尺度作为分析和量度“法”的尺度之一，是法自身建设逻辑的合理延伸。

（四）网络治理的现实要求

当今人类已经进入互联网时代，“‘互联网+’广泛深入推进的最终结果必将实现‘万物互联’，即‘一切皆在互联网中’，所有人、事、物都被互联网连接起来”^[33]。不管是“书本中的法”，还是“行动中的法”，都在互联互通中“流淌起来”。“法”在历史上第一次跨越国界、地域、族群等的阻隔，走向多元化的“网络治理”，在全球化的“公众平台”上亮相了。这对法的建设具有革命性的影响。

在“网络治理”的世界里，除了国家制定法，社会组织、机构、网络群体等都具有联合起来参与制定法律并监督实施的强烈愿望，同时，在他们各自的时空范围内还可以制定大家都认可的法规，尽管国家仍然是法律实施的“后盾”，但不是唯一后盾，政党、跨国集团、网络组织等的力量会越来越凸显，他们在一定范围内有制定和实施内部法规的强制力。这样一来，法的多元化是不可阻挡的世界潮流。在互联网这个“公众平台”上，全世界的公民都可以对具体的法律法规进行比较、评价。“法”的生存法则除了“强力”外，还必须“强理”。违背人性，漠视人权，缺乏教育说服力、警示力的法律法规必然遭遇前所未有的舆论压力，继而是声讨、反对和抵制。因此，要让所制定的法律法规被广泛认可、真正实施和自觉遵守，少不了用上述教育尺度的“四把尺子”去分析和量度。

（五）法治文明的基本走势

法治文明是法治建设追求的目标。“法律不仅是人类社会进入文明时代的产物和标志之一，而且法律本身就具有丰富的文明内涵和属性，同时法律发达史就是法律不断趋向文明化的过程。”“现代法治在价值功能上的特征，就完全不同于传统法制那种重在禁止、束缚、限制、惩罚等消极方面，而是重在促进、引导、教育、调节、鼓励、授予、组织、管理、预测等积极方面。”^[34]很显然，“法”的教育价值和功能将会越来越被重视，用教育尺度去分析和量度“法”也是一种大势所趋。教育尺度必然成为分析和量度“法”的重要尺度，也是检验“法”的文明程度的基本尺度。而事实上，忽视“法”的教育性，虚化教育尺度，法治文明是无法建立起来的。试想，如果“法”不能引导和教育人，或者没有一个教人知晓、为善的过程，必然是“恶法”，或者是“暴政之法”，因为没有教育性的法律，服从法律将是不可能的。这样的法律无异于是对民众意志的“强暴”，更别说促进人更好的生存和全面发展了。

同时,“法”不具备教育属性,缺乏教育尺度,就会失去生命力,不可持续。从这个意义上说,教育尺度不仅是检验法治文明的基本尺度,也是检验法治生命力的重要尺度。

综上所述,教育尺度是分析和量度“法”的基本尺度,尽管实际上它“缺席”了或者说“被遮蔽”了,但随着社会和法治的进步,它的地位将逐渐凸显,它的实践将提上议程,它的研究将不断深入,成为“法”众多尺度中的一个。“现实是以本质存在的必然性与时空运动的扬弃性表现流变的当前呈示。”^[35]为“法”建构科学的教育尺度,并用教育尺度去分析和量度“法”这一社会现象及其实践活动,将让“法”的“本质存在的必然性”更加凸现,并为法治中国建设开辟一片新的、更加明媚的天空。

参考文献：

[1] 高鸿钧,等. 法理学阅读文献[C]. 北京:清华大学出版社,2010.

[2] 弗里德里希·黑格尔. 小逻辑[M]. 李智谋,编译. 重庆:重庆出版社,2006.

[3] 谷春德,史彤彪. 西方法律思想史[M]. 北京:中国人民大学出版社,2014.

[4] 涅尔谢相茨. 古希腊政治学说[M]. 北京:商务印书馆,1991.

[5] 夏勇,主编. 法理讲义——关于法律的道理与学问[M]. 北京:北京大学出版社,2010.

[6] 鲁洁. 教育:人之自我建构的实践活动[J]. 教育研究,1998(9):13-18.

[7] 涅尔谢相茨. 古希腊政治学说[M]. 北京:商务印书馆,1991.

[8] 阿奎那. 阿奎那政治著作选[M]. 北京:商务印书馆,1963.

[9] 陈伟. 教育刑与刑罚的教育功能[J]. 法学研究,2011(6):155-172.

[10] 洛克. 政府论[M]. 北京:商务印书馆,1995.

[11] 李泽厚. 哲学纲要[M]. 北京:北京大学出版社,2011.

[12] 黑格尔. 小逻辑[M]. 北京:商务印书馆,1986.

[13] 李霄山. 论质与本质[J]. 湖北教育学院学报,2003(1):44-45.

[14] 阿图尔·考夫曼,温弗里得·哈斯默尔. 当代法哲学和法律理论导论[M]. 郑永流,译. 北京:法律出版社,2002.

[15] 马小红,姜晓敏. 中国法律思想史[M]. 北京:中国人民大学出版社,2013.

[16] 张振. 人类六万年[M]. 合肥:安徽人民出版社,2013.

[17] 黄源盛. 中国法史导论[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2014.

[18] 刘云生. 教育尺度:意涵与关系[J]. 教育研究,2016(5):14-20.

[19] 胡志丁,葛岳静,徐建伟. 尺度政治视角下的地缘能源安全评价方法及应用[J]. 地理研究,2014(5):853-862.

[20] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1995.

[21] 罗科斯·庞德. 通过法律的社会控制[M]. 沈宗灵,译. 北京:商务印书馆,1984.

[22] 莱斯利·里普森. 政治学的重大问题——政治学导论[M]. 刘晓,译. 北京:华夏出版社,2001.

[23] 孙霄兵. 中国教育法律治理研究[C]. 北京:中国民主法制出版社,2013.

[24] 李泽厚. 康德哲学与建立主体性论纲[G]//中国社会科学院哲学研究所. 论康德黑格尔哲学. 上海:上海人民出版社,1981.

[25] 孙霄兵. 教育的社会作用与教育科学的发展[M]. 教育研究,2011(8):9-12.

[26] 孙霄兵. 教育法律的法理性质及其法学基础(第6辑)[C]. 北京:中国教育法制评论,1-13.

[27] 贝卡利亚. 论犯罪与刑罚[M]. 黄风,译. 北京:中国法制出版社,2002.

[28] 张甘妹. 刑事政策[M]. 台北:台湾三民书局,1979.

[29] 亚里士多德. 政治学[M]. 北京:商务印书馆,1965.

[30] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯文集:第8卷[M]. 北京:人民出版社,2009.

[31] 汪太贤,艾明. 法治的理念与方略[M]. 北京:中国检察出版社,2001.

[32] 威尔·杜兰特,阿里尔·杜兰特. 历史的教训[M]. 北京:中国方正出版社,2015.

[33] 刘云生. 论“互联网+”下的教育大变革[J]. 教育发展研究,2015(20):10-16.

[34] 文正邦. 论法治文明[J]. 现代法学,1998(2):11-20.

[35] 陆建猷. 马克思主义现实观的当代实践意义[J]. 西南大学学报(社会科学版),2016(1):5-11.