

自由与教育

马凤岐 著



北京师范大学出版社

PHILOSOPHY OF EDUCATION

虽然名为“教育哲学”，事实上，“教育”前面，即是说教育哲学。有什么样的哲学便有什么样的教育哲学。以黑格尔的哲学为根基的教育哲学是以黑格尔的哲学为根基构建教育学的体系；杜威的教育哲学是实用主义的思想，可以视作是其实际应用上的应用；中国在高等院校中适应教学的需要，一些原来从事哲学研究的哲学家转向教育哲学的教学和研究，他们所讲的教育哲学基本上就是马克思主义思想和原理的应用。这样的教育哲学让从事哲学工作的人看不懂，因为看不起，所以在哲学家眼中，教育哲学家是只不过是“门外汉”。因为看不懂，所以不愿看。在教育实践中，教育哲学是深奥的、高不可攀的，也是自己无福消受的“奢侈品”。教育界要努力改变这种状况，而改变这种状况，或许需要几代人不懈地努力。

京师教育哲学论丛

丛书主编/陆有铨 石中英

自由与教育

马凤岐 著

虽然名为“教育”，
育”前面，即是说教育哲
什么样的哲学便有什么样的
哲学是以黑格尔的哲学为基础
的体系；杜威的教育哲学所表达
思想，可以视为其实用主义的哲学起
中国在高等院校中重开教育哲学以后，
安，一些原来从事教育学教学和研究的专
的教学和研究，他们既理解和从事的教育哲
马克思哲学思想和原理在教育上直接应用。这
哲学从事哲学工作的人看不起，让从事教育工作
嫌，因为看不起，所以不屑看。在哲学家眼中，教
家只是不过是“小商贩”而已。因为看不懂，所以
看。在教育实践工作者眼中，教育哲学是深奥的、难
解的，即使不是无用的，也是自己无补消受的“剩
品”。教育哲学工作若要努力改变这种状况，而要改变
种状况，或许需要几代人不断地努力。

北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

自由与教育 / 马凤岐著. — 北京: 北京师范大学出版社, 2006. 8
(京师教育哲学论丛)
ISBN 7-303-08162-3

I. 自... II. 马... III. 教育—研究—中国
IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 097351 号

北京师范大学出版社出版发行
(北京新街口外大街 19 号 邮政编码: 100875)

<http://www.bnup.com.cn>

出版人: 赖德胜

北京昌平兴华印刷厂印刷 全国新华书店经销
开本: 170mm × 230 mm 印张: 17 字数: 320 千字
2006 年 8 月第 1 版 2006 年 8 月第 1 次印刷
印数: 1~3 000 册 定价: 28.00 元

总 序

从洛森克兰兹的《教育学的体系》一书的出版(1848年)算起,教育哲学的历史已经一百五十多年了。中国的教育哲学研究相对来说则晚了许多,从杜威来华讲学(1919年)开始算起,迄今不足百年,而且中间还中断了一段时间。20世纪80年代初,我国开始重建教育哲学。经过二十多年的建设和发展,我国教育哲学的研究和教学都取得了令人欣慰的成就。

1980年,我国在高等院校中重开教育哲学课。为适应教学的需要,以前曾长期从事教育哲学研究和教学的老一辈学者率先进行教育哲学的研究,积极开展我国教育哲学的重建工作。尤其令人可喜的是,在他们的带领和帮助下,一部分中青年同志和哲学工作者也参加进来,这不仅给我们的队伍建设注入了新的血液,而且也使教育与哲学的结合向前跨出了一大步。因教学而研究,教学又为研究培养后备力量。正是在教学和研究的良性互动中我国的教育哲学逐步前进,体系不断更新,研究的问题领域不断扩展,在一些重大理论和实际问题作出了自己的贡献。目前出版的教育哲学专著已有几十本之多,论文更是不计其数。

在这二十多年中,我国教育哲学在学科建设上的成就大致表现为五个方面。一是以马克思主义为指导,重建教育哲学学科体系。二是拓展了教育哲学的研究领域,教育哲学的研究从教材编写深入到专题问题的研究。三是对中国传统教育哲学思想进行了初步

的整理和阐述，开始了中国教育哲学研究“本土化”的努力。四是进行了现代西方教育哲学的系统研究，翻译了一些西方教育哲学著作，介绍了主要教育哲学流派。五是成立了专门的研究机构——中国教育学会教育哲学分会教育哲学专业委员会，组织和指导教育哲学科研的开展。

然而，对于一门学科而言，二十多年还是很短暂的。我们虽然取得了不少的成绩，但是在很多方面也还只是刚刚起步。而且，在这二十多年的发展中，我国教育哲学一直遭受着身份合法性的质疑；对于教育哲学研究的范围和内容，也是仁者见仁，智者见智，莫衷一是。下面仅就教育哲学研究中几个关系问题，谈些极不成熟的考虑。

第一，教育学与哲学的关系。这个问题，涉及到教育哲学学科的性质及其地位问题。教育哲学，顾名思义是教育与哲学的合金，它以一定的哲学观为指导，来回答教育理论和实践中的根本问题。因而在哲学家的眼中，它是哲学中的分支学科；在教育家的眼中，它却是教育学科中的基础学科；而且它从产生之日起，即列入教育学科之中，是教育学中的重点学科。所以教育哲学，常常是哲学家嫌浅，而教育工作者又难读的一门学科。

由于教育哲学，是以哲学作为理论基础的，因而在前苏联的教育学科中不把它列为单独学科，理由是苏维埃教育学就是以马克思列宁主义哲学为基础的。这就使我们在全国解放后全面学苏的过程中，在高等师范院校取消了教育哲学一科的开设，直到1979年全国教育科学工作会议之后，才决定重开教育哲学。

教育哲学以哲学为基础，并不能成为它不能独立开设的理由，因为教育理论和实践中的许多重要问题，是需要以辩证唯物主义和历史唯物主义的观点和方法来求得解答的。为此，教育哲学的开设，正是要发挥哲学在教育学科中的指导作用，以体现出它的理论性、综合性、批判性等特点。

第二，教育哲学与其他学科的关系。这个问题也涉及到教育哲学的独立存在问题。从我国教育哲学的发展来看，已从求体系的完整转向专题的研究，通过专题研究之后，再回过头来考虑体系，可能体系的建立更有实据，更具科学性。但无论是学科体系还是专题研究，都会遇到同其他教育学科的某些重复问题。就科学的发展来看，边缘学科和交叉学科的出现，使学科之间的联系更为密切，在某些问题上的重复出现是在所难免的，只是应有不同的侧重点和不同的阐发而已。教育哲学与其他教育学科的关系，也同样存在着这样的问题。问题不在于重复，而在于能否在论述问题时有别于其他学科，现仅就一例来作说明。

如传统教育与现代教育之争，在西方教育史中是长期存在的一个悬而未决的问题，由此出发，涉及教育的社会本位与个体本位之争，在教学论和课程论中，涉及分科教学与活动教学和教材编排上的分科与综合之争等。这些问题，有的出自教育史，有的出自教育社会学和教育心理学，有的还出自教学论和课程论等，今天又以不同形式在重演着。教育哲学如能以科学的哲学观和方法论为指导，系统地、历史地来阐明这些问题，以求得科学的解决，它将会做到问题出自各科，而解决问题的方法又别于各科，所以表面看来，似乎是问题的重复，但就其实质来说，对问题的论述和解决并不重复。有的问题，寻求一下它的哲学基础，其是非、真伪即不辩自明。

更何况教育哲学，今天已将研究的重点转向专题的论述，如教育的民主、自由、公正、协调，教育现代化与后现代的关系，对西方当代教育哲学及其流派的评价，建立有中国特色的教育哲学等等，都是面临的重要课题。总之，教育哲学需要研究的历史课题和现代课题，不胜枚举，教育哲学的发展前途是无限宽广的。

第三，教育哲学研究中的中外关系。我国教育哲学的建设过程基本上走着两条路：一条是翻译和介绍国外的有关名著，一条是在引进的基础上进行自我编著。从其哲学基础来分，主要的是德国古典哲学、美国实用主义和马克思主义三大方面，现就其代表作做些简述。

范寿康的《教育哲学大纲》，是以康德的“三个批制”为基础，对教育哲学的概念及其研究方法，和它的基本内容：“教育论理学”、“教育美学”、“教育伦理学”作了概述，提出了教育中真、善、美的比较完整的体系。吴俊升的《教育哲学大纲》，是以杜威的实用主义（该书称实验主义）为基础，除了论述教育哲学的性质及其意义和研究方法外，对教育哲学的根本问题提出了“心灵论与教育”“知识论与教育”“道德哲学与教育”和“社会哲学与教育”四个问题。在这两本专著中，既有引进，又有独创，这充分体现出我们先哲们的智慧和创造精神。由此而形成了我国教育哲学的初步体系：含有教育的本质、价值、目的和真、善、美（即知识、道德、审美）等多方面的教育内容。另外，在哲学观上，除了原有的德国古典哲学和美国的实用主义而外，又增加了以马克思主义为指导的教育哲学，林砺儒的《教育哲学》可以作为代表作；此外，杨贤江的《新教育大纲》，钱亦石的《现代教育原理》，张栗元的《教育哲学》等，都是以马列主义观点为指导的《教育学》和《教育哲学》论著。它们是在白色恐怖下的艰辛创作，其书值得我们认真阅读，其战斗精神更值得我们学习和发扬。

嗣后，特别是在1980年教育哲学重建之后，西方的《教育哲学》新著不断引进，我国的《教育哲学》著作也大量出版，形成今天蓬勃发展的局面。这些都是大家所亲历和目睹的事，不再一一表述。

当前摆在我们面前的任务是：应当向我们的先辈学习，在引进中加强独创，立足本国，面向世界，坚持以科学发展观为指导，批判地吸取，为丰富和发展我国的教育哲学研究服务。

第四，教育哲学研究中的古与今的关系。在这个问题中只限于论述我国古今教育的关系，也就是如何批判继承我国优秀的教育历史遗产，使其为现实的教育服务问题。

中国是一个有五千年悠久文化历史的古国，而且有着重视教育的优良传统。我国古代的教育思想，在天人合一、政教统一、文道结合、言行一致等主要方面，都有精辟的论述，应是我们教育哲学建设的丰富资源。另外，在学术研究上，有重考据和重义理的不同学风；在道德修养上，有主内和主外的不同主张；在文艺创作上，有文与质、形与神、刚与柔、虚与实等不同风格，等等，都是教育哲学研究的重要素材。就教育方面来说，仅以儒家孔子的教育思想而论，无论是“有教无类”的教育宗旨；培养君子、士、成人的教育目标；“子以四教，文行忠信”的教育设施；因材施教、启发诱导、学思结合、身体力行等教育教学原则和方法；以及学不厌、教不倦、教学相长、爱生如子和以身作则的伟大教师人格；都是我们教育哲学建设中的宝贵资料。孟子论性善，荀子论性恶，不仅在人性问题上提供给我们许多可资研讨的材料，而且，由此而引申出的内省与外烁的教育路线和方法，也是今天我们在研讨环境和教育的影响与发挥学生的学习主动性和主体作用问题方面的重要理论参考。

这里只是例举了儒家，其他诸子百家的哲学和教育思想尚属阙如。总之，一部中国古代文化史和教育史，是我们建立有中国特色的教育哲学取之不尽的资料宝库。我们要以科学的方法，实事求是的态度，来对待我国的历史遗产，挖掘对建立有中国特色的教育哲学有用的资源。这是历史赋予我们的重任，也是时代向我们提出的要求。

第五，教育哲学研究中理论与实践的关系。理论来自于实践，反过来为实践服务，这是任何学科建设的共同要求和任务，教育哲学也不例外。但是教育哲学工作者与教育实践的关系，不一定要要求亲临现场去总结经验，但他应当了解实践，并对总结出来的经验进行理论的评估，以确定其正确与否。比如当前在办学体制、道德教育、教学及课程改革等方面，进行了

广泛的实验，提出了诸多新的问题，教育哲学应当高屋建瓴地对这些问题进行评析，正者扶之，错者去之，以发挥其理论指导实践的作用，推进教育事业的健康发展。

当前的教育实际问题，俯拾皆是，如教育思想中人文与科学的关系、基础教育中普教与职教的关系、落后地区的扶贫与加强文化教育的关系、办学中普及与提高、一般与重点的关系，如此等等，不胜枚举。我们的教育哲学工作者能否在这些问题上有发言权，正是考验教育哲学能否存在和发展的前提，望同志们善自为之。

最后，简略谈谈教育哲学工作者在科研中的争鸣与合作的关系问题。争鸣与合作是推进学术发展不可缺少的两项工作。教育战线的争鸣还远远不够，没有学术上的争论，就不会有学术的繁荣。对一个问题持有不同意见和态度是常见的事，而且是好事，只有通过讨论和辩驳，坚持正确的，克服错误的，才能逐步接近真理，繁荣学术。但在争鸣中，一要认真思考，不发空论；二要发扬学术民主，虚心听取不同的意见，坚持真理，修正错误；三要与人为善，不要出言不逊，更不要互相攻讦。这就要求在争鸣中要有合作，要善于同有不同意见的同志相处；特别是对一些大的项目，还需要齐心协力，合作攻关。所以争鸣和合作是推动学术发展的两个车轮，只有协同工作，才能胜利前进。我们这个团体是和谐的、团结的，由此感到无限的欣慰！

教育哲学专业委员会，在教育哲学学科的研究和发展中，起着重要的组织作用，我们要充分地利用这个组织，为大家的研讨和创作提供有利条件，加强交流，定期开展讨论，并组织论著出版等。希望专业委员会要加强指导，在出书上，要严格把关，宁缺勿滥，以确保学术上的纯洁和著作上的高质量。

我本人作为一个教育哲学工作者，已退休蛰居，既乏理论研究，又欠实际调研，拉拉杂杂地讲了上面这些话，虽系“老生常谈”，但为“求其友声”，恳祈同志们批评指正！



2006年8月10日

自由是美好的。对自由的追求是人类的一项伟大事业，许多人甚至因此献出了自己的鲜血和生命。在现代社会，“自由”是一个炙手可热的词语。那么，教育可以为增进人们的自由作出什么贡献？

没有受过系统教育的人，他的自由一定是有限的。他缺乏或没有追求自由意识，也缺乏或没有享受自由的能力。然而，一个受过系统教育的人，就一定有追求自由意识和享受自由的能力？答案未必是肯定的。教育不是当然地增进受教育者的自由意识和独立思想。有些教育理论与实践，就包含着对受教育者思想自由的某种限制。本书提醒我们，教育中知识的选择、对知识理解的控制、有效的教学方法和考评方式等，都有可能成为受教育者思想自由的障碍。同时，作者回答了“什么样的教育可以增进受教育者的思想自由”这个问题。

本书还提出和讨论了学校的纪律与学生的自由、教师的学术自由和教学自由等问题，其中有些问题，在我国似乎还没有引起公众和研究者的足够重视。作者对不同主体自由之间的关系进行的分析，也让我们可以感觉到一点新意。

在以上问题的研究中，本书借鉴和吸收了现代西方人文社会科学研究的一些成果，开阔了理论视野，为研究有关问题提供了新的视角。教育学实质上是一门“形式的学科”，它是在借鉴和吸收其他学科思想和方法的过程中逐渐生成和发展的。借鉴和吸收其他学科新的思想和新的方法研究教育问题，是应该提倡的，而且必须提倡的。我们放眼世界，又脚踏本土；我们一方面

汲取外来的学说，一方面不忘本民族的地位。我们大可不必患有“入侵”“奴役”“殖民”的综合恐惧症！有人说，最容易老化的，是人的感觉。好在我们没有思维老化。

我不相信这本书提出的观点都无可挑剔。引起一些争论甚至受到一些批评是极其正常的。这正可以帮助作者和读者（包括我）更加深入地去认识和研究有关的问题。

瞿葆奎

2005年9月于华东师大

目 录

CONTENTS

序	1
导 论 自由的涵义	1
一、“自由是对必然的认识”	2
二、自由是对人们行为的限制不存在的状态	5
三、自由的主体与驯服的主体	9
四、不同的善	15
五、教育中的自由问题	21
第一章 教育与学生的思想自由	25
一、教育：造就自由的主体还是驯服的主体	25
（一）教育是造就自由的主体的重要途径	26
（二）教育可以塑造驯服的主体	30
（三）教育的道德和价值观问题	33
二、对知识的控制与选择	36
（一）教育中知识传递的途径和方法	37
（二）教育中知识的选择与控制	41
（三）选择与控制教育中的知识的方法	45
三、学生对知识的理解	47
（一）理解的条件	48
（二）教育中的知识传递与理解	52
四、教育技术	55
（一）教育技术	55
（二）作为一种教育技术的“教化”	57
（三）“教化”与学生的思想自由	62
五、考试	64
（一）我国古代的科举制度对读书人的思想控制	65
（二）高等学校招生考试	68

CONTENTS

六、自由教育的思想传统	71
(一) 古代学者的自由教育思想	71
(二) 近代自由教育思想的发展	74
(三) 20 世纪的自由教育思想	76
(四) 自由教育的思想基础及其与思想自由的关系	79
第二章 学校纪律与学生的自由	88
一、在教育中受教育者是否应有自由	89
(一) 古代教育对受教育者的严格管理	89
(二) 近代以来教育对儿童自由的尊重	95
(三) 在教育中给受教育者多大程度的自由是一个问题	102
二、学校纪律的有关法律问题	105
(一) 学校与学生的法律关系	105
(二) 三个典型案例	110
第三章 家长在子女教育中的权力与自由	121
一、政府管理教育的权力与父母对子女的教育权力	121
(一) 对儿童的教育是公共事务还是家庭事务	122
(二) 父母教育权与政府教育权的分配方案	130
二、父母对子女教育权力的实现	134
(一) 多样化的教育	134
(二) 择校问题	139
(三) 父母执行对子女的教育权时遇到的问题	144
第四章 学术自由	151
一、学术自由的思想渊源和含义	152
(一) 学术自由的思想渊源	152
(二) 学术自由的含义	160
二、学术自由的保障	163
(一) 为什么要保障学术自由	163
(二) 学术自由的法律基础	166
(三) 教师聘任制度和学术自由的保护	174
三、学术自由的限制	179
(一) 概念的限制	179

CONTENTS

(二) 学术道德	183
(三) 学术自由在与人类其他积极价值的竞争中受到的限制	187
四、教学自由	191
(一) 教学自由的内容和保护教学自由的理由	191
(二) 教学自由的限制	194
第五章 学校自治	202
一、大学自治与学术自由	202
(一) 大学自治：历史的视角	202
(二) 大学自治的内容和范围	210
(三) 大学自治与学术自由的关系	215
二、大学自治的保障与限制	223
(一) 大学的法律性质及大学自治的法律基础	224
(二) 政府对大学的控制	229
(三) 市场的力量	236
(四) 大学自治与学校的社会责任	243
主要参考文献	251
后 记	256

导 论 自由的涵义

“生命诚可贵，爱情价更高，若为自由故，二者皆可抛。”这是匈牙利诗人裴多菲的诗句。自由不仅是政治学中的常用词汇，在文艺作品中、哲学著作中，也是经常出现的词汇。古今中外，多少仁人志士为追求自由而献出了青春、鲜血和生命。自由是有史以来人们不懈追求的崇高理想。

然而，自由是一个多义的概念，不同的人在不同的情境中追求不同的自由：殖民地的人民反抗宗主国的统治，追求民族的自由和独立；被压迫的阶级反抗国内的统治者，争取阶级的自由；有钱有势的人由于受到更多的舆论关注而觉得不自由，没钱没势的人因为没有实现自己愿望的条件也觉得不自由；一个哲学家即使身为奴隶也会认为自己是自由的，一个傻子纵然统有天下，也会被哲学家认为仍然是个奴隶。阿克顿勋爵（Lord Acton）说：“人们给自由所下的定义多种多样——这表明：在对自由的认识上，无论是在热爱自由的人们当中，还是在厌恶自由的人们之中，持有相同理念的人微乎其微。”^① 同是使用一个“自由”概念，人们所指的可能并不是相同的意义。讨论教育中的自由问题，需首先澄清“自由”的涵义。

^① 阿克顿. 自由与权利：阿克顿勋爵论说文集.
侯健，范亚峰译. 北京：商务印书馆，2001. 307

一、“自由是对必然的认识”

17世纪荷兰哲学家斯宾诺莎（Benedictus Spinoza）第一次明确地提出了必然性对自由的重要性，他说：“凡是由自身本性的必然性而存在，其行为仅仅由它自身决定的东西，就叫做自由。”^①而黑格尔（G. W. F. Hegel）完整而深刻地阐述了自由与必然性的关系。在《小逻辑》一书中，黑格尔写道：“内在的必然性就是自由”，“必然性的真理就是自由”^②。

黑格尔所说的“必然性”，是精神自身的必然性，是绝对理念发展中的必然性，而不是像在力学中，一个物体只有在受到另一物体的撞击时才有运动这样的必然性。后一种必然性“只是一种外在的必然性，而非真正内在的必然性”^③。精神自身的必然性是内在的必然性。自由是在他物中自己依赖自己，自己是自己的决定者。精神是依照自身的必然性决定自己的，所以，精神本质上是自由的。“物质的实体是重力或者地心引力，而精神的实体或者本质是自由。精神的一切属性都是从自由而得以成立的，一切都是为着要取得自由的手段，一切都在追求自由和产生自由。所以，‘自由’是‘精神’的唯一真理。”^④

黑格尔也认识到，尽管自由以必然性为前提，但必然性作为必然性还不是自由，必然性须转化为自由，自由是必然性的实现，是对必然性的认识，在这个过程中，包含对必然性自身的扬弃。黑格尔举例说：“一个有德行的人自己意识着他的行为内容的必然性和自在自为的义务性。由于这样，他不但不感到他的自由受到了妨害，甚且可以说，正由于有了这种必然性与义务性的意识，他才首先达到真正的内容充实的自由，有别于从刚愎任性而来的空无内容的和单纯可能性的自由。一个罪犯受到处罚，他可以认为他所受的惩罚限制了他的自由。但事实上，那加给他的惩罚并不是一种外在的异己的暴力，而只是他自

① 北京大学哲学系编. 十六—十八世纪西欧各国哲学. 北京：三联书店，1958. 165

② 黑格尔. 小逻辑. 贺麟译. 北京：商务印书馆，1980. 105、322

③ 黑格尔. 小逻辑. 贺麟译. 北京：商务印书馆，1980. 105

④ 黑格尔. 历史哲学. 北京：三联书店，1956. 55

己的行为自身的一种表现。只要他能够认识这点，他就会把自己当作一个自由人去对待这事。”^①

恩格斯非常赞同黑格尔的“自由是对必然的认识”这个命题。在《反杜林论》中，恩格斯说：

黑格尔第一个正确地叙述了自由和必然之间的关系。在他看来，自由是对必然的认识。“必然只是在它没有被了解的时候才是盲目的。”自由不在于幻想中摆脱自然规律而独立，而在于认识这些规律，从而能够有计划地使自然规律为一定的目的服务。这无论对外部自然界的规律，或对支配人本身的肉体存在和精神存在的规律来说，都是一样的。这两类规律，我们最多只能在观念中而不能在现实中把它们互相分开。因此，意志自由只是借助于对事物的认识来作出决定的那种能力。因此，人对一定问题的判断愈是自由，这个判断的内容所具有的必然性就愈大；而犹豫不决是以不知为基础的，它看来好像是在许多不同的和相互矛盾的可能的决定中任意进行选择，但恰好由此证明它的不自由，证明它被正好应该由它支配的对象所支配。因此，自由是在于根据对自然界的必然性的认识来支配我们自己和外部自然界。^②

恩格斯的这段话是马克思主义关于自由概念的经典论述，我国的理论工作者经常引用。然而，我们也可以很容易体会到，恩格斯和黑格尔在使用“必然性”定义“自由”的时候，他们所谈论的“必然性”，在侧重点上是不完全相同的。黑格尔在使用“必然性”定义自由时，“必然性”主要不是指代自然规律，他甚至说力学（物理学）中的必然性是一种外在的必然性，而内在的必然性才是自由。黑格尔所谓“内在的必然性”，是精神及其发展中的必然性。恩格斯将黑格尔“必然性”概念的涵义扩展了。恩格斯认为，无论是自然界的规律、肉体存在的规律，还是精神存在的规律，作为必然性，它们与自由的关系都是一样的。而在行文中，恩格斯更多地使用了“自然规律”、“自然界的必然性”等提法，特别是他用总结的语气说道：“自由是在于根据对自然界的必然性的认识来支配我们自己和外部自然界”。这使读者有理由推断，恩格斯用以

① 黑格尔. 小逻辑. 贺麟译. 北京: 商务印书馆, 1980. 323~324

② 恩格斯. 反杜林论. 马克思恩格斯选集 (第三卷). 北京: 人民出版社, 1972. 153~154

定义自由的“必然性”，更倾向于指代“自然界的必然性”。而我国理论工作者在引用黑格尔和恩格斯对自由与必然性关系的有关论述时，“必然性”指代的是自然规律和社会发展的规律。

对于自由与必然性的关系，恩格斯与黑格尔的区别是非常关键的。我们面对自然界和人类社会时的自由，就是遵循它们的规律，改造它们，使它们符合我们的目的。我们要改造自然界和人类社会，需要以认识它们发展变化的规律为前提，在行动中必须遵循它们的规律，单靠美妙的幻想是行不通的。当年“大跃进”中的许多错误是很愚蠢的，教训也非常惨痛。自然界和人类社会发展变化的规律是客观的，不以人们的意志为转移，可以以逻辑推演，或者科学实验、科学调查的方式发现它们，也可以以同样的方式进行验证。以自然界和人类社会发展变化的必然性定义自由，是人们面对对象时的自由，它没有涉及自由的主体本身。

而黑格尔以绝对精神及其发展过程的必然性定义自由，情况就大不相同了。按照黑格尔的客观唯心主义，绝对理念是第一位的，物质是第二位的，人的精神也不是置身绝对理念发展之外的。精神的必然性包含了人的本质的必然性。所以，黑格尔对自由的定义涉及了自由的主体本身。尽管黑格尔不否定人的主观意志的可能性，但他认为，如果人的主观意志不符合绝对精神，自主选择也不能实现自由。人的自由实现，是人自身认识到绝对精神的内在的必然性，并依照这种必然性实现自由意志。黑格尔认为，“思想”与“冲动”是不同的，符合绝对精神的“思想”是自由的，任性的冲动不是自由：“在一切冲动中，我是从一个他物，从一个外在于我的事物开始。在这里，我们说的是依赖，不是自由。只有当没有外在于我的他物和不是我自己本身的对方时，我才能说是自由。那只是被他自己的冲动所决定的自然人，并不是在自己本身内：即使他被冲动驱使，表现一些癖性，但他的意志和意见的内容却不是他自己的，他的自由也只是一形式上的自由。”^① 他批评启蒙派，说他们只知高叫良心的自由、思想的自由、教学的自由，甚至高叫理性和科学，但对于什么是真正的自由的良心所包含的理性原则和律令，什么是自由信仰和自由思想所具有和所教导的内容，诸如此类涉及内容实质之处，他们皆不能切实说明，而只停留在一种消极的形式主义和一种自由任性、自由乱发表意见的“自由”里面。^② 黑格尔将

^① 黑格尔. 小逻辑. 贺麟译. 北京: 商务印书馆, 1980. 83

^② 黑格尔. 小逻辑 (第三版序言). 贺麟译. 北京: 商务印书馆, 1980. 28