

# 论教育自由

*Lun Jiaoyu Ziyou*

常淑芳 著

中国社会科学出版社



广州大学教育学科攀登丛书

“广州市重点扶持学科和广东省优势重点学科”资助

# 论教育自由

*Lun Jiaoyu Ziyou*

常淑芳 著

中国社会科学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

论教育自由 / 常淑芳著. —北京: 中国社会科学出版社, 2016. 4  
ISBN 978-7-5161-7563-7

I. ①论… II. ①常… III. ①教育学—文集 IV. ①G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 022538 号

---

出版人 赵剑英  
责任编辑 冯春风  
责任校对 张爱华  
责任印制 张雪娇

---

出版 中国社会科学出版社  
社址 北京鼓楼西大街甲 158 号  
邮编 100720  
网址 <http://www.csspw.cn>  
发行部 010-84083685  
门市部 010-84029450  
经销 新华书店及其他书店

---

印刷 北京君升印刷有限公司  
装订 廊坊市广阳区广增装订厂  
版次 2016 年 4 月第 1 版  
印次 2016 年 4 月第 1 次印刷

---

开本 710 × 1000 1/16  
印张 16.5  
插页 2  
字数 269 千字  
定价 69.00 元

---

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换

电话:010-84083683

版权所有 侵权必究

## 序

一直以来，自由都是人类孜孜以求的目标，也是教育的终极价值追求。在我国，如果以五四时期“儿童的发现”为开端，那么，“教育自由运动”的历史已近百年。“自由”是在西学东渐的过程中，伴随西方的人权观念而来的舶来品。它在中国扎根、发芽，历经磨难，对它的研究也几经波折、几经中断。就教育而论，由于其目标是培养自由全面发展的人，所以“自由”本应是教育的圭臬。但是，在20世纪中国极“左”的政治环境下，人人谈“自由”则色变，更遑论“教育自由”。如今，随着思想的解放，改革的深入，“人权”、“权利”、“自由”，以及“教育权利”、“教育自由”等概念和理论才获得应有的身份，其价值也逐渐获得认可。《论教育自由》正是在这样的时代背景下，基于政治哲学的学科之眼——“权利”，就现代教育思想体系的“拱顶石”——自由进行研究，显示了作者的学术抱负、理论勇气和较为扎实的研究功底。

虽然人性的需求是复杂的、多样的，但自由是人性最深刻的需求。在教育思想史上，如果说，“人的发现”为“自由”价值的彰显提供了内在基础，那么，我们也可以讲，人对自身正当权益的追求证明了自由的正当性，教育自由就是给学生、教师等参与教育活动的人以自由、尊重和权利。此时，自由已不仅是一个政治哲学概念，也不仅作为一种流行的理念、口号或抽象的理论而存在，而是教育的基本原则。然而，什么是“教育自由”，教育学意义上的“自由”和哲学、心理学与政治哲学意义上的“自由”的差异何在，教育自由和经济自由、政治自由、社会自由、道德自由乃至形而上学的自由有什么关联，教育自由和教育民主、教育平等、自由教育的关系是什么，谁之自由，何种自由，如何自由等问题接踵而至。《论教育自由》正是在对上述概念及其相互关系追本溯源、条分缕

析、纵横比较的基础上，以人的解放与自由为立论基点，以教育场域中不同主体间的权利关系为研究对象，详尽研究教育自由的历史哲学基础，阐明不同的权利与权力观念及其对教育学意义，系统地探究国家、社会、个体的相互作用关系，明确不同主体在教育活动场域中的权责，确立教育自由的合理内涵、价值取向、基本原则等。

通览《论教育自由》一书，作者试图揭示个人的实质自由和组织的形式自由之间的关系，认为，唯有通过合理的制度安排才能最终促成教育的变革，个人的自由才能真正得到实现。这正是该研究的本义和意义所在。

其一，从非形式化、非制度化教育发展到形式化、制度化教育的今天，“人是目的，不仅仅是手段”的自由法则更多地体现在形式自由和实质自由的历史的统一之中。从康德到罗尔斯的自由主义者强调自由优先于权利，希望通过形式自由实现实质自由，维护每个人的自由发展机会和切身利益。从洛克到诺奇克的自由主义者则强调“个人是目的，而不仅仅是手段”“个人是神圣不可侵犯的”，认为，必须从人的主观努力和财富与地位的关系出发，基于个人自由和权利的神圣性而对人的行为进行边界约束，为个人划定一个自由发展的最大空间，从而充分激发人的选择能力和责任意识，体现出人的自主性、主体性。事实上，马克思以来的马克思主义理论家也一直在探索实质的自由，认为，在实现自由的共产主义社会，个人的独创性和自由的发展是高度结合的，它们必须基于个体间的联系，而这种联系部分地表现在经济前提中，部分地表现在一切人自由发展的必要的团结一致中，最后表现在以当时的生产力为基础的多种多样的活动方式中。《论教育自由》从各种思想流派中汲取营养，提出，自由，乃至教育自由的实现拒斥任意性和单纯的选择的自由，必须综合形式自由和实质自由，在其存在的历史性实现统一，因为“人类实践选择的自由只有作为历史的自由，才有可能作为人与他的现实的关系”。（引自德国教育学家本纳的《普通教育学》）

其二，如何在社会控制和个人独立之间做出恰当的调整，处理好自由与发展的关系，从而实现消极自由与积极自由的现实统一，成为教育自由的关键所在。密尔所主张的教育自由是消极的自由，是个人在与他人发生关系的行为中不伤害他人的不作为。相应地，社会对个人的控制必须绝对

地尊重这个原则：“人类之所以有理有权可以个体地或者集体地对其中任何人的行动自由进行干涉，唯一的目的是自我防卫。”然而，从积极自由的角度来看，个人也有不受别人阻止做出选择的自由和成为某人自己的主人的自由。因此，《论教育自由》提出：教育自由不仅意味着个体具有摆脱干预和强制获得自由的权利，而且意味着个人有能力、有资源享受这种权利。教育必须创造条件使个体获得自由的能力得到真正的改善，使自由成为自我实现和社会进步的根本条件。

其三，正确处理教育中的权力和权利之间的关系，通过教育制度的人性化改革，实现思想自由、行动自由和个性自由。这是教育自由的根本目标。权力欲是人性的基本内容，它既有无限创造的潜力，也有无穷膨胀带来危害的“毒性”，所以权利的出现，既有张扬人性权力的创造性的一面，也有抑制人性的危害性的一面。对社会权力、教育权力而言，概莫能外。正如《论教育自由》所言：个人自由的实现必须遵循个人主义、权利至上、平等、宽容、限制等原则，既要抑制国家权力及社会权威的过度膨胀，又不得不依赖它们所提供的种种保障；既要依赖于教育公平机制的保障，又要取决于有效的权力约束机制。

其四，纵观全文，作者并不是简单地套用西方政治哲学的分析模式，而是独辟蹊径，立足于教育人学立场，针砭中国教育中自由失落的问题，鞭辟入里，揭示教育自由的内涵、范畴与意义，并在诸多概念、理论与方法的要害处，既能发微探幽，也能自成体系地进行论述。全文行文流畅，论证严谨，知识性与思想性共存，给读者带来思考的无穷乐趣和实践的无限启发。

获知淑芳的博士论文即将付梓出版，我和她一样高兴。在当今社会，能够戒骄戒躁，追求自己的学术梦想，执着于自己的思想进步，乐于与他人分享自己的研究成果，虽不易，但已尽力，且做到了。即使求索之路不平坦，但我们相信，她一定还能奉献给我们更多更好的作品。

是为序。

扈中平

2014年4月于广州石牌

# 目 录

序 .....	( 1 )
绪论 自由在教育中的失落 .....	( 1 )
一 研究缘起 .....	( 1 )
二 当前研究的现状 .....	( 5 )
(一) 国外的研究 .....	( 6 )
(二) 国内的研究 .....	( 15 )
(三) 反思与展望 .....	( 25 )
三 研究内容 .....	( 28 )
四 研究方法及思路 .....	( 28 )
(一) 研究方法 .....	( 28 )
(二) 研究思路 .....	( 29 )
第一章 教育自由的概念分析 .....	( 33 )
一 何谓“自由” .....	( 33 )
(一) 对自由的词源学考察 .....	( 33 )
(二) 对自由的一般认识 .....	( 35 )
(三) 不同形式的自由 .....	( 39 )
二 自由与教育的关系 .....	( 45 )
三 何谓“教育自由” .....	( 50 )
(一) 作为概念的“教育自由” .....	( 51 )
(二) 谁之自由 .....	( 54 )
(三) 何种自由 .....	( 56 )
四 相关概念辨析 .....	( 60 )
(一) 自由教育与教育自由 .....	( 60 )

(二) 教育民主与教育自由 .....	(63)
(三) 教育平等与教育自由 .....	(67)
<b>第二章 教育自由的哲学基础 .....</b>	<b>(71)</b>
一 自由的历史探源 .....	(72)
(一) 现代自由的古代渊源 .....	(72)
(二) 近代自由理念的形成 .....	(73)
(三) 启蒙运动时期自由理念的发展 .....	(80)
二 功利主义与教育自由 .....	(87)
(一) 功利主义的自由观 .....	(88)
(二) 功利主义的教育自由观 .....	(93)
三 自由平等主义与教育自由 .....	(96)
(一) 自由平等主义的自由观 .....	(96)
(二) 自由平等主义的教育自由观 .....	(103)
四 自由至上主义与教育自由 .....	(107)
(一) 自由至上主义的自由观 .....	(107)
(二) 自由至上主义的教育自由 .....	(111)
<b>第三章 教育自由的价值取向及其基本原则 .....</b>	<b>(114)</b>
一 教育自由的价值取向：在权力与权利之间 .....	(114)
(一) 教育的国家化与市场化之争 .....	(115)
(二) 教育自由：教育权利与教育权力的统一 .....	(122)
二 教育自由的一般原则 .....	(126)
(一) 个人主义原则 .....	(126)
(二) 权利至上原则 .....	(129)
(三) 平等原则 .....	(132)
(四) 宽容原则 .....	(134)
(五) 限制原则 .....	(136)
<b>第四章 学生的教育自由 .....</b>	<b>(140)</b>
一 学生教育自由的历史探源 .....	(140)
(一) 西方学生教育自由的历史 .....	(140)
(二) 我国学生教育自由的历史 .....	(146)
二 学生教育自由的正当性 .....	(149)



---

(一) 学生:教育自由的主体之一 .....	(149)
(二) 学生教育自由:教育伦理的基本要求 .....	(152)
三 学生的基本教育自由及其价值 .....	(154)
(一) 学生的基本教育自由之构成 .....	(154)
(二) 学生的基本教育自由之价值 .....	(158)
四 学生教育自由的限度 .....	(161)
(一) 划定学生教育自由限度的依据 .....	(162)
(二) 学生教育自由限度的原则 .....	(163)
五 教师权威与学生教育自由 .....	(169)
(一) 何谓教师权威 .....	(169)
(二) 教师权威与学生教育自由的关系 .....	(170)
(三) 教师权威的合理性前提 .....	(172)
<b>第五章 教师的教育自由 .....</b>	<b>(174)</b>
一 教师教育自由的历史探源 .....	(174)
(一) 西方教师教育自由的历史 .....	(174)
(二) 我国教师教育自由的历史 .....	(184)
二 教师的基本教育自由 .....	(186)
(一) 确定教师基本教育自由的依据 .....	(186)
(二) 教师基本的教育自由之构成 .....	(188)
三 教师教育自由的价值 .....	(193)
(一) 有助于实现教师的专业自主权 .....	(193)
(二) 有助于发现真理 .....	(195)
(三) 有助于民主政治的发展 .....	(197)
四 教师教育自由的限度 .....	(198)
(一) 不损害学校秩序 .....	(198)
(二) 不损害学生的自由 .....	(199)
(三) 不损害其他教师的自由 .....	(200)
(四) 不损害公共利益 .....	(200)
<b>第六章 教育自由的制度保障 .....</b>	<b>(202)</b>
一 制度与教育制度 .....	(202)
(一) 制度及其功能 .....	(202)

---

(二) 教育制度 .....	(211)
二 教育制度：实现教育自由的关键环节 .....	(215)
(一) 教育自由实现路径的考察 .....	(215)
(二) 教育制度的优先性 .....	(219)
三 教育制度如何保障教育自由的有效实现 .....	(222)
(一) 教育制度如何实现教育自由 .....	(222)
(二) 什么样的教育制度才能保障教育自由的有效实现 .....	(228)
结 语 .....	(233)
参考文献 .....	(235)
致 谢 .....	(253)

# 绪论 自由在教育中的失落

## 一 研究缘起

人是教育的出发点<sup>①</sup>，一切教育的核心或关键就在于使人成为自由的存在者，教育价值的合理性应当指向人的解放与自由。但是，并不是所有的教育都当然地增进人的自由意识和独立思想，一些教育理论和实践反而限制了人的自由，甚至造成对人的奴役和支配。原因大概有几点：

首先，“长期以来，我们的教科书和大量论著都是从纯粹认识论意义上理解马克思（K. Marx）、黑格尔（G. W. F. Hegel）、康德（I. Kant）乃至整个德国古典哲学的自由理论的。由于没有跳出这种纯粹认识论的思维框架，自由的本质始终没有进入我们的视野。”<sup>②</sup>其次，在教育界，人们更是谈自由即色变，“教育自由”更被当作敏感词汇来对待，而与之相关的种种问题更无法得到合理的探讨。正如有人所言：“自由是人类一种古老的文化主题。……但是，自由又是一个从古至今就非常具有争议的主题。……至于教育与自由的关系，则更是没有得到充分的讨论。在政治哲学领域，教育似乎不在学者们的视野之内；在教育学领域，自由又很少成为学者们讨论的话题。……其结果是：社会生活中人们对自由的严重无知以及由此产生的对自由的恐惧、误解或滥用，从而不能够形成可贵的自由人格。”<sup>③</sup>换言之，由于没有真正地把握自由的本质，不能深入地探讨教育自由及与之相关的各种问题，致使教育

① 扈中平：《人是教育的出发点》，《教育研究》1989年第3期。

② 任贇：《让个人自由成为社会的承诺》，《开放时代》2000年第7期。

③ 石中英：《教育哲学导论》，北京师范大学出版社2002年版，第231页。

实践产生种种偏差。即便个别研究者稍有着力，但影响却微乎其微，当面对社会现实时则更显苍白。总言之，理论研究的欠缺导致教育实践对教育自由的僭越不仅在理论上无法得到认识，在制度上也得不到纠正，致使教育实践问题重重。主要体现为：

第一，教育与政治关系的严重扭曲。一方面，由于教育的相对独立性地位没有得到应有的重视，加之过度强调教育的政治性，致使教育成为某一党或某一利益集团谋取私利、维持统治的工具，教育学长期“被”意识形态化。长期以来，我国的教育（学）都以宣传、解释政治化教育政策，并使之准确无误地付诸实践为其职责与使命。因此，自20世纪70年代末改革开放以来，人们围绕“教育的本质”这一基本问题进行了广泛的讨论<sup>①</sup>，促使教育政治化的倾向有所改观，但时至今日，中国的教育（学）依然难以令人满意，指令化现象仍然未能从根本上消除。<sup>②</sup>“教条主义的、呆板的指令化‘遗风’在中国当代的百余本教育学教材中均有所体现，对教育进行外在化的对号入座、归位安置的思维方式始终驱控着教育学探究。教育常常被绝对化地、轻率地归置于上层建筑或经济基础、生产力的范畴，而无论‘供职’于哪一个领域，教育学都被赋予一系列指令化的僵化的结论及指标。”<sup>③</sup>另一方面，出于对教育过度政治化的纠正而开始强调教育的独立性，但却滑向了另一极端，即无视教育的政治性特

<sup>①</sup> 在这场讨论中，影响较大的观点主要有：（1）“教育是上层建筑”说；（2）“教育是生产力”说；（3）教育的双重属性说，即教育受生产力和生产关系的制约，具有生产力和上层建筑的双重属性；（4）教育的多重属性说，即教育的本质是其社会性、生产性、阶级性、社会实践性等等的统一；（5）特殊范畴说，即教育是一种复杂的社会现象，它不能简单地归结到生产力、经济基础和上层建筑的某一范畴，而只能独立出来，作为一个专门的、特殊的范畴，具体表现为教育是传递人类社会生活经验的工具；（6）社会实践活动说，大致有“教育是促进个体社会化的过程”、“教育是培养人的社会实践活动”、“教育是人类自身的生产实践”、“教育是人类加速自身建构与改造的社会实践”等不同的观点。（瞿葆奎：《社会科学争鸣大系·教育学卷》，上海人民出版社1992年版，第51—66页。）

<sup>②</sup> 叶澜先生在《中国教育学发展世纪问题的审视》中指出，意识形态等对教育学科发展的影响在21世纪还会存在，但不再处于影响新世纪教育学发展的第一大问题的“显赫”地位。对此，笔者认为即使到了社会主义民主政治建设的时期，政治意识形态等对教育学的影响或控制依然不会减少，只是控制方式方法的变换而已，从一种大张旗鼓式的控制转变为更为隐蔽的方式进行，如通过对相关学术制度的控制来引诱、控制教育学界知识分子，进而影响教育学的发展。

<sup>③</sup> 郝德永：《教育学面临的困境与思考》，《高等教育研究》2002年第4期。

征, 主要体现为倡导教育应“不问政治且超越党派”<sup>①</sup> 以保持中立而置身于政治纷争之外, 但这却会使得教育脱离其存在的现实基础。<sup>②</sup> 事实上, 这一观点也仅限于学界矫枉过正的讨论, 并没有对现实的教育实践产生太多影响。<sup>③</sup>

第二, 学校职能的整体异化。就学校教育的总体实践而言, 它已俨然成为与慈善团体、道德改良协会、工人住宅区、集体宿舍、儿童收容所、孤儿院、工厂等齐名的规训机构, 并共同构成了现代社会之“监狱群岛”。<sup>④</sup> 虽然这些机构原本“是用于减轻痛苦, 治疗创伤和给予慰藉的, 因此表面上与监狱迥然有异, 但它们同监狱一样, 却往往行使着一

---

① [美] 范斯科德:《美国教育基础: 社会展望》, 北京师范大学外国教育研究所译, 教育科学出版社 1984 年版, 第 69 页。

② 教育是人类的一种社会实践活动, 是由人来安排的。一个国家、一个时代的教育是什么样, 取决于人们的决策。随着教育在社会生活中变得越来越重要, 政府越来越多地介入了教育决策。而今, 教育已经成为国家的事业, 教育决策成为政府政策中一个非常重要的方面。政府的教育决策过程, 是一个政治过程。政府掌握教育权力, 并对教育事业作出决策, 其目的是希望教育为其政治目标服务(马凤岐:《教育政治学》, 人民教育出版社 2002 年版, 第 357—360 页)。范斯科德(R. D. Vanscode)等也认为, 教育是美国重要的政治领域之一, 在州及地方政府, 教育甚至可能是最重要的政治领域, 所以, 在任何一级政府教育都不会是超越政治以外的活动。( [美] 范斯科德:《美国教育基础: 社会展望》, 北京师范大学外国教育研究所译, 教育科学出版社 1984 年版, 第 69 页。) 科根(M. Kogan)说, 教育究其本质而言, 是政治性的。(瞿葆奎:《教育学文集·教育与教育学》, 人民教育出版社 1993 年版, 第 874 页。) 因此, 保持教育的中立性几乎是不可能的。但是这并不意味着教育中就一定无自由或教育一定是依附于政治需要的。教育具有其相对的独立性地位。保持这种独立性的地位既是教育本身发展的需要, 也是为更好发挥教育为社会培养人才的需要。相反, 如果教育一味地迎合政治的要求或者政治强迫教育完全迎合自己的要求, 而且政治又走错了方向, 那么, 教育就可能不能发挥其应有的社会功用, 且自身也会遭受严重损失。“文化大革命”时期的教育便是一种典型的以政治教育代替学校教育, 以强制说教、简单灌输的方法代替启发、诱导教育方法的教育, 这种教育带来的后果是教育事业的停滞不前甚至是倒退以及对社会建设所需的各种人才的奇缺。

③ 教育应脱离政治保持中立性的观点之所以没有在我国的教育实践中产生实质性的影响, 原因有: (1) 教育为政治服务的传统根深蒂固, 不可能马上扭转观念; (2) 虽然现有的学术环境越来越多元、开放, 但是, 允许自由讨论的空间还是非常有限的。

④ 柯柯在《规训与惩罚》中经常把学校当作与医院、军营、工厂、修道院等一样的规训机构来对待, 认为这些规训机构虽然表面上与监狱不同, 但是实质上并无差别: 都是对肉体施加压力, 使他们得以改造, 从而变得驯服、有用; 它们的差异仅在于程度上的不同, 监狱的规训不过更加彻底更加严厉, 更为全面、有效([法] 米歇尔·福柯:《规训与惩罚》, 刘北成等译, 生活·读书·新知三联书店 1999 年版, 第 208—218 页)。

种致力于规范化的权力”<sup>①</sup>，并通过“‘分配艺术’、‘对活动的控制’、‘创生的筹划’、‘力量的编排’”<sup>②</sup>等方式对人实施全面的规训，身处其中的“人无论在身体上还是在心灵上都逐渐成为规训社会的囚徒”<sup>③</sup>。因此，当面对“现代社会之‘学校’，究竟是学校，抑或是监狱?!”<sup>④</sup>之控诉时，我们可以确定不疑的是执行着现代监狱功能的学校是无论如何也培养不出独立自主的“现代公民”的。正如鲍曼（Z. Bauman）所言：“要想在圆形监狱中培育出‘独立公民的自由精神’，是绝对没有任何可能性的。”<sup>⑤</sup>

第三，教育过程的全线变质。学校职能的整体变异最突出的体现是教育过程的全线变质。<sup>⑥</sup>启发、引导不再被认可，取而代之的是规训、奴役，强制说教、简单灌输成为主要的教学方法，考试、评分成为主要的监测手段。以“应试教育”为例，且不论使用“应试教育”之名来概括学生当前的生存现状是否妥帖，它至少反映了一些不争的事实：考试成为学校教育的中心，考试关怀成为学校教育的根本价值追求，升学率成为学校教育挥之不去的情结，而学生的自由在应试教育的作用下则日益式微、边缘化。以培养人、促进人自由发展为宗旨的教育变异成对考试的青睐和信奉。“考考考，教师的法宝；分分分，学生的命根”、“轰轰烈烈搞素质教育，扎扎实实搞应试教育”便是此种教育现实的真实写照。当考试成为学校教育的最大目的，当学校变成一个不断考试的机构，考试自始至终都伴随着教学活动，它越来越不再是学生之间的较量，而成为每个人与全体之间的比较，这使得对每个学生的度量和判断成为可能，并最终导致学校

① [法] 米歇尔·福柯：《规训与惩罚》，刘北成等译，生活·读书·新知三联书店 1999 年版，第 353 页。

② 葛新斌：《学校，抑或监狱？》，《华南师范大学学报》（社会科学版）2009 年第 3 期。也有研究者认为，现代学校教育是通过空间分配、活动控制、时间积累、结构编排四个方面对人实现全面的规训（黄晓慧：《大学教育知识的微观政治哲学分析》，博士学位论文，华南师范大学，2008 年）。

③ 汪民安：《福柯的界限》，南京大学出版社 2008 年版，第 180 页。

④ 葛新斌：《学校，抑或监狱？》，《华南师范大学学报》（社会科学版）2009 年第 3 期。

⑤ [英] 泽格蒙特·鲍曼：《自由》，杨光等译，吉林人民出版社 2005 年版，第 7 页。

⑥ 学校职能的变化与教育过程变质之间的关系无异于鸡生蛋与蛋生鸡的问题，本文在此无意于讨论二者间复杂多变的关系，权且将教育过程的变化看作学校职能变化的一种现实而具体的体现。

教育按照规范要求来塑造个人，而学生的个性发展则被淹没在各种规范要求之中。正如福柯所言，“考试是把层级监视的技术与规范化裁决的技术结合起来。它是一种追求规范化的目光，一种能够导致定性、分类和惩罚的监视”，<sup>①</sup>其实质是通过考试实现对人的精神、行为的钳制和压迫，身处其中的学生毫无自由可言，更无自由发展之可能。然而，出于对学生自由缺失的批判，教育实践却走向了另外一个极端：片面强调学生教育自由的正当性，特别强调要把学生作为主体看待，尊重他们所谓的自由选择权，却走向了对学生自由的放任，致使诸如上课睡觉成了正常的生理需要，“抄袭”、“作弊”成了“参考”，小偷小摸成了“手脚灵活”之类的闹剧不断上演。

如果说人们已开始关注学生的自由，而教育活动中另一主体——教师的自由却未得到应有的关注。在教育活动中，教师自由及其权益正遭受不同程度的侵犯。譬如，教师难以行使正当的教育教学权利，教师的人身自由、安全和健康等权益得不到保障等。自由是个体发展的基础，作为教育教学中的引导者，教师同样需要自由，而且，教师享有正当的权益，既是教育自由的重要内容，也是现代社会公平的一种体现。

综上，教育自由之理论与实践问题重重，尤其是在尚未弄清楚什么是自由及教育自由的情况下就盲目实施所谓的人性化、生命化、个性化或主体（间）性等教育实践，只会造成教育中自由的放任或不及的情况时有发生，且愈演愈烈，最终导致教育毫无自由可言。因此，对教育自由的相关理论问题进行探讨已刻不容缓！

## 二 当前研究的现状

目前国内外有关教育自由的研究，主要集中在两个层面：一是宏观的国家与教育关系研究；二是中观与微观的学校、教师、学生及家长等教育主体自由的研究，并以对学生自由的研究为主。

---

<sup>①</sup> 福柯曾指出，虽然考试（examination）起源于18世纪末新型医院组织的巡诊制度之中，但正是在学校之中，它才不断发展成为一种日益成熟的规训手段。参见〔法〕米歇尔·福柯《规训与惩罚》，刘北成等译，生活·读书·新知三联书店1999年版，第208—209页。

## （一）国外的研究

### 1. 国家与教育的关系

在西方，自柏拉图（Plato）、亚里士多德（Aristotle）开始，教育就已经被提升为城邦事务的高度，教育权被城邦牢牢掌控。之后，虽然对儿童的教育一度被家庭教育（私人教育）替代或被宗教团体把持，但是，伴随着社会大生产而出现的现代意义上的公共教育则实现了教育权力的重新转移，即从家庭或宗教团体重新移交国家。<sup>①</sup>与此同时，国家在教育中的作用就成为人们所关注的公共性问题之一，任谁都不能否认国家在教育中的作用。问题在于，国家在教育中应该发挥什么作用，或者说政府对教育的干预应当是有限的还是全面的。

一些自由主义者尤其是极端自由主义者认为，政府对教育的干预必然会侵犯人的自由，因此，政府对教育应秉持一种中立的态度或只能进行最低限度的干预。18世纪末的古典自由主义者威廉·洪堡（W. V. Humboldt）在《论国家的作用》一书中指出，国家的基本任务是保障人的自由，国家对公共教育的控制都将被视作一种对人的自由的危害，“……公共教育，也就是由国家安排或领导的教育，它至少在很多方面是令人担忧的”，皆因国家对公共教育的安排或领导将导致教育的单一化而消除“教育的多样化”。因此，“公共教育应完全处于国家作用范围之外”，“教育应完全不受政府机构所应受到的那些适当的限制束缚”，而应“推行最自由的、尽可能少针对公民情况的教育”。<sup>②</sup>19世纪中叶的功利主义者密尔（J. S. Mill）继承并发扬了洪堡的思想，并在其论著《论自由》中明确指

---

<sup>①</sup> 因此，华南师范大学的董标教授认为，在西欧国家的历史上，教育国家化是教育现代化的基础。所谓国家化，针对两个不同的对手，有两种不同的意义：一个是教育的私人化，这是西欧的一种传统，但不是具有决定意义的传统，可名之曰“小传统”；另一个是教育的宗教化，这是具有决定意义的传统，自然是“大传统”了。自殖民时代以来，民族主义推动的独立和解放，赋予教育国家化第三种含义：从宗主国收回教育主权。教育国家化的这第三个对手——教育的殖民化，不见于西欧各国。三个传统，即三个对手，三种参照。此外，教育国家化还有第四个涵义：把作为一党之私的教育，改造为国家机器，使教育为政治、经济、文化、国民服务，不为—党专权效忠。

<sup>②</sup> [德] 威廉·冯·洪堡：《论国家的作用》，冯兴元译，中国社会科学出版社1998年版，第71—75页。



出，由国家主持一种一般的教育，将“形成对于人心并自然而然跟着形成对于人身的某种专制”，从而导致“个性的自由发展”的失落。因此，“这种由国家设置和控制的教育，如果还有存在之余地，也只应作为多种竞赛性的实验之一而存在，也只应以示范和鼓舞其他教育机关达到某种优良标准为目的来进行。”<sup>①</sup> 为了确定国家在教育中的作用，密尔在“国家强制教育”和“国家亲自指导教育”之间做出明确的区分，前者是国家的功能在教育中的发挥，后者则超越了国家所应有的权限。同时期的斯宾塞（H. Spencer）在其有关教育的论述中也明确提出：“我们关于国家职责的定义禁止国家管理宗教或慈善事业，因此它也同样禁止国家管理教育”，“假如说牵涉到儿童的权利，为维护他们的权利，国家的干预是必须的，那么回答是，在儿童的权利受到侵犯以前不能表明进行干预的任何理由，而儿童的权利并不因疏忽对他们的教育就受到侵犯。”<sup>②</sup>

到20世纪，新古典自由主义者的领军人物哈耶克（F. A. Hayek）及弗里德曼（M. Friedman）等在论述其自由理念时，也都触及了这一问题。哈耶克在 *The Constitution of Liberty*<sup>③</sup> 中指出，政府通过直接管理大多数民众就读的学校所拥有的控制权力，固然可以促使一个国家的经济迅速崛起，可以为所有的公民提供一种共同的文化背景，但也付出极高的代价。因为，当公共教育为国家所控制时，那么在这个国家内，应当由谁来控制学校制度，便会成为一个容易引起动乱的政治问题。事实上，“在一种政府管制教育的制度下，所有的小学教育可能逐步受到一个特定集团的理论的控制，这集团真正相信他们对那些问题有科学的答案（就像在很大程

① [英] 约翰·密尔：《论自由》，许宝骙译，商务印书馆1998年版，第124—129页。

② [英] 赫伯特·斯宾塞：《社会静力学》，张雄武译，商务印书馆1996年版，第149页。

③ 与其他学术著作的传播一样，哈耶克的 *The Constitution of Liberty*，在传入汉语世界的过程中，也遇到了理解的问题，首先碰到的一个问题就是这一书的书名。哈耶克所著的这部 *The Constitution of Liberty* 一书，在传入汉语世界以后，据我所知，至少被译成“自由的构成”、“自由的宪章”、“自由宪法”等译名。如果单就英语词典来看，无论把 *Constitution* 译作“构成”、“宪章”还是“宪法”，都是可以的，然而需要指出的是，这里的 *Constitution*，并不是词典中的单一词，而是一个存在于一种能使它具有意义的上下文中的特定的词，因此，即使搁置理解者的解读范式不论，这一事实也至少要求我们根据该书名的上下文去解读它。（见 <http://www.chinaelections.org/NewsInfo.asp?NewsID=130978>）因此，在这里，笔者才倾向使用 *The Constitution of Liberty*，而不使用其众多中译本的任何一种译法。