

New development of
Contemporary
educational philosophy



当代教育哲学的新进展

教育与强制

——教育自由的界限



□ 周兴国 著

本书研究教育自由。现代性对教育与自由的误解,使得现代教育面临如何恰当处理善与正当之关系的实践困境。对真理的求索及对个性培养,要求教育必须要遵循自由的理念。教育自由向教育提出满足人的自主性的基本准则,确立了对学生实施强制的界限以及教育强制本身须遵循的原则。学校教育必须保证儿童在教育中的基本自由,形成引导、强制与自由之间的平衡关系,为教育引导人过自主的、成熟的、自我引导的生活确立基本的教育实践原则。

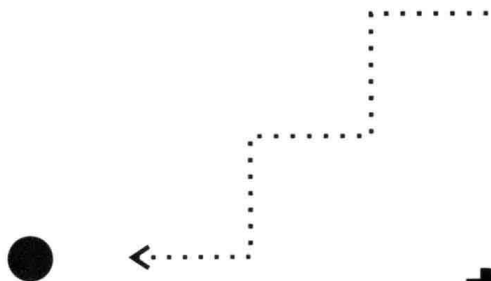


海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

New development of Contemporary educational philosophy



当代教育哲学的新进展



教育与强制

——教育自由的界限

□ 周兴国 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

教育与强制：教育自由的界限/周兴国著. —福州：福建教育出版社，2012.12
(当代教育哲学的新进展)
ISBN 978-7-5334-5933-8

I. ①教… II. ①周… III. ①教育学—研究 IV.
①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 195397 号

当代教育哲学的新进展

教育与强制——教育自由的界限

周兴国 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编：350001 电话：0591—83706771

83733693 传真：83726980 网址：www.fep.com.cn)

出版人 黄旭

发行热线 0591—87115073 83752790

印刷 福建新华印刷有限责任公司

(福州福新中路 42 号 邮编：350011)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 15

插页 1

字数 210 千

版次 2012 年 12 月第 1 版 2012 年 12 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-5933-8

定价 43.00 元

如发现本书印装质量问题，影响阅读，

请向本社出版科（电话：0591—83726019）调换。

前 言

本文主要是探讨儿童在教育中的自由及其限度问题。“自由”是一个极其复杂的概念，不同的哲学立场及其价值取向，赋予“自由”以不同的内涵，从而会引发出不同的政治实践、社会实践和教育实践。又由于“自由”通常是与理性的概念联系在一起，因而是与成年人社会生活相关。将自由的问题与儿童教育联系起来，更增加了论题的难度。然而，论题本身要求一个明晰的“自由”概念。本文有关自由的理解主要是基于逻辑和观念史的双重梳理而获得的。在本文看来，儿童在教育中的自由包含两个方面的含意。一是儿童在教育过程中能够摆脱某些限制和束缚，因而免除教育者或学校的不正当或任意干预，在这个意义上它是指儿童的消极的教育自由；二是儿童具有自由行动的能力，能够做他自己想要做的事情。这意味着儿童能够参与社会为儿童提供的基本的教育。在这个意义上它是儿童的积极的教育自由。教育自由的消极意义和积极意义并不是对立或冲突的。

儿童的教育自由问题，是近代以来伴随着权利观念兴起并且向教育渗透而产生的问题。至少在古典时期，在人们的观念中尚不存在教育自由问题。权利观念向教育领域渗透的过程，使得自由观念在教育中逐步得到确立，由此而引发出教育强制的合理性问题。教育乃是一强制性概念——教育即强制，因而教育与消极意义上的自由在逻辑上便可能产生冲突与矛盾。这种冲突与矛盾涉及成人与儿童、理想与自由、善与自由等方面。然而，这并不意味着教育自由不具有合理性。教育自由的价值在于它能够为儿童的个性发展提供可能性，同时教育的平等、正义、责任与秩序等价值亦与自由密不可分。

就教育的本质要求以及成人与儿童的社会关系而言，儿童在教育中的基本自由包括两个大的方面。一方面，在自由的积极意义上，它是指儿童能够参与教育活动；另一方面，在消极的意义上，它是指儿童在教育中能够免除任意干预或不正当强制，包括儿童的思想自由和表达自由。在人类的教育实践史中，存在着儿童自由的两种极端形态，即儿童自由缺失和儿童自由过度。儿童的基本教育自由要求教育者扬弃传统的教育教学与管理方式，主张一种引导性的而非强制性的教育。儿童的教育自由亦是有限度的，此种限度为教育的强制提供了一种合理性的担保，即当儿童的自由超越了这个限度，对教育秩序、他人利益以及儿童自我发展产生消极的影响时，教育者就必须通过正当的强制手段来恢复儿童的基本的教育自由之状态。然而这并不意味着教育者对儿童的强制可以是任意的，教育者必须遵循基本的自由精神，即引导儿童认识到他人权利的存在并以宽容精神来对待儿童在自由方面的过失。

从观念形态的教育自由走向实践形态的教育自由，其可能性在于从至善的概念转向共同善的概念，并将教育看作是社会公共意志的反映。因此，教育自由乃是立足于共同善以及社会公共意志的要求。教育自由走向实践形态的现实性在于，教育理念下自由的保证在于承认权利对善的优先性，自由理念下的教育的保证在于承认强制的合理性并不能通过强制而实现。然而，最为根本的保证在于教育自由理念的制度化建设。只有教育自由理念在基本的教育制度中得以体现，儿童的教育自由才能够真正实现。

目 录

前 言	1
导 论	1
一、为何是教育自由?	1
二、理性探索的价值	5
三、教育自由的思想脉络	7
第一章 理解教育自由	15
一、“教育自由”作为概念	15
二、理解“教育自由”的意蕴	21
三、两种自由概念与教育	41
第二章 权利观念语境下的教育自由	58
一、权利、自由与教育	58
二、教育与自由的可能冲突	74
三、从强制过渡到自由的策略选择	87

第三章	教育自由的合理性辩护	95
一、教育自由的价值诉求		95
二、平等、正义与教育自由		104
三、责任、秩序与教育自由		119
第四章	儿童基本的教育自由	135
一、基本的教育自由之要素分析		135
二、教育自由之过度与缺失		146
三、基本的教育自由对教育者的要求		157
第五章	教育自由的限度	161
一、教育自由的限度及其正当性		161
二、教育自由限制的原则		171
三、基于自由精神的教育强制		181
第六章	走向实践形态的教育自由及保证	187
一、教育自由走向实践形态的可能性		187
二、教育自由走向实践形态的两个条件		198
三、教育自由走向实践形态的制度保证		206
结语：教育自由提出的挑战		215
一、教育自由与可能的“恶”		215
二、教育者的“教育自由”问题		219
三、教育自由与自由教育的关系问题		222
参考文献		225

导 论

一、为何是教育自由？

为何研究教育中的自由和强制？我们为什么需要教育自由？

教育中的自由与强制问题并非是一个新问题，而是一个伴随着自由价值观念兴起以及教育的普及而引发出的教育问题，也是一个近代以来教育思想家们不断关注和思考的问题，具有强烈的理论性与实践性意味。核心的问题是，作为多少带有强制意味的教育，与现代意义上的自由观念之间存在的一种内在的逻辑紧张关系。在洛克的《教育漫话》中，当洛克将人的四种权利的三种都归之于儿童，独将自由权保留的时候，这一问题就已经显现出来。在有关教育的论述中首先挑明此问题的，是康德。在康德看来，为着儿童未来发展并使儿童成为自由的行动者，有必要在教育过程中对儿童施以强制。康德在《论教育学》中指出，“对他施加一定的强制，是为了指导他去运用自己的自由，人们对他进行培养，是为了他有朝一日能够自由，即不再依赖他人的照料”。当康德作出这样的论断时，他立即意识到这其中所面临的一个逻辑困境，即“人们怎样才能把服从于法则的强制和运用自由的能力结合起来。因为强制是必需的。我怎么才能用强制培养出自由来呢？我应该让儿童习惯于忍受对其自由所施加的限制，并应同时指导他去良好地运用其自由”。^① 尽管康德的“自由”乃是一种道德自由，同时康德所说的“强制”亦非自由主义者所谓的政府对个体所施加的干预或约束，而是道德的个体对

^① [德] 伊努曼尔·康德. 论教育学 [M]. 赵鹏等译, 上海: 上海世纪出版集团, 2005:14、13.

于道德律令的服从，但是这个问题之对人们的教育思维的冲击是如此之大，以至于它被现在的人们称之为教育中的“结构性问题”或“康德问题”，即“总是要对孩子使用合法的约束性手段以便最终让其得到自由”。这个问题在我们这个时代并没有因为教育的改革与进步而得到根本性的解决。法国哲学家阿兰·雷诺认为，“这依然是我们面临的问题。只是，将对自由的承认和某种约束手段的使用两者维系、配合在一起这件事，自启蒙时代以来已变得极其困难”。^①既然仍然是我们这个时代的问题，那么我们就不能因为它变得更为困难而绕开它或回避它。我们总会面临各种各样的理智的冲突与对立，而且还要面临理智的局限与无力。但是，也许唯有通过超乎想象的努力，我们才能一步一步地逼近问题的本质，从而为问题的解决奠定理性基础。

把这一问题放在教育观念史中，我们就会发现，现代教育所面临的自由与强制的关系问题，根源于社会价值观念之变革所带来的强大压力。如果不从教育的角度来看问题，则一个不争的事实是，与个人生活密切相关的、政治哲学家所努力要探讨的强制和奴役问题，实际上是随着自由与权利观念的兴起而出现在人们的理性思维之中，进而成为政治哲学的一个基本问题。随着时间的推移，该问题变得如此紧迫，以至于以赛亚·伯林认为这是两种观念体系间的公开战斗。伯林毫无掩饰地指出，所有争端中“最大的一个，是两种观念体系间的公开战斗，两种观念体系对长久以来一直存在的政治核心问题即服从与强制的问题，做出各不相同而又相互冲突的回答。‘为什么我（或任何人）必须服从另一些人？’‘我为什么不能如我所愿地生活？’‘我必须服从吗？’‘如果我不服从，我会被强制吗？’‘又由谁来强制、强制到什么程度、以什么名义、为着什么目的进行强制？’”^②但是一旦“强制”作为观念冲突的问题而存在，它就以一种不可阻挡的发展趋势，向教育领域中渗透，从一个在传统的教育中不太为人们所注意的问题，演变成教

① [法] 阿贝尔·雅卡尔等. 没有权威和惩罚的教育 [M]. 张伦译, 北京: 中国人民大学出版社, 2005:62-65.

② [英] 以赛亚·伯林. 自由论 [M]. 胡传胜译, 南京: 译林出版社, 2003:188.

育中人们不得不去思考的问题。

问题在于作为受教育者的儿童，乃是一特殊个体。因此儿童在教育过程中的教育自由必然涉及这样的质疑，“你说个人有权选择他喜爱的生活。但是这适用于所有的人吗？如果这个个体无知、不成熟、未受教育、智力残缺，拒绝恰当的健康与发展机会，他将不可能知道如何选择。这种人从来不会真正知道他的真正的需要是什么。如果存在这样一些人，他们知道人的本性是什么、人究竟渴望什么，如果他们替其他人做了他们更明智、更知情、更成熟、更发达也会做的事情——也许用一些控制的手段——那么，他们是在剥夺后者的自由吗？他们的确干预了人们，但只是为了让他们能够做如果他们知道得更多也会做的事情，或者为了使他们总是处于最佳状态，而非老是受制于非理性的动机或幼稚的举动，或让他们本性中动物的一面占优势。那么这还是干预吗？如果父母或老师强迫不情愿的孩子上学或努力学习，以虽然孩子们可能并不知道的真实要求为名，那么，既然这是所有真正的人——因为他们是人——都必然要求的，他们还是在剥夺孩子们的自由吗？肯定不是。老师或父母给了他们潜伏的或真实的自我，迎合他们的需要，以反对他们更肤浅的自我的暂时的需要，这些需要在人成熟时就像老皮一样会蜕掉”。^① 这是一段对消极意义上的自由所提出一系列质疑的非常著名的论述，包含两个方面的含义。一方面，人的不自由可能并不会完全取决于外在的约束或强制，在更多的情况下它可能来自于内在的约束。这种约束是与个体的成熟状态、认识和理智发展水平以及受教育程度密切相关。而从理智发展的角度看，

^① [英] 以赛亚·伯林. 自由论 [M]. 胡传胜译, 南京: 译林出版社, 2003: 322. 伯林的这段话, 是积极自由的主张者用以反驳消极自由的质疑。不过这种质疑能够很好地表明教育的意义所在。两种自由概念的争论, 其实是在成人所生活的政治与社会领域, 而几乎很少关涉儿童的生活领域。无论是积极自由的概念, 还是消极自由的概念, 对于教育所应当具有的强制性, 似乎并不存在根本性的分歧。关键的分歧在于, 向儿童传授一种宗教观念或某种道德观念, 这是否属于对儿童的不合理的强制? 从自由主义在教育中的发展情况来看, 正如石元康所说, 自由主义的胜利在于国家在教育上严守价值中立。参见石元康. 当代西方自由主义理论 [M]. 上海: 上海三联书店, 2000: 1-2.

儿童正处于这样的不成熟时期。因此，为了使得儿童能够拥有自由，干预是必要的。这种干预就是教育。也可以说，教育乃是儿童获得自由的必要干预。它尽管暂时性地剥夺了儿童的自由，但却能够使其在成熟的时候获得永久的自由。另一方面，真正的自由，乃是“真实的自我”的表现，而“真实的自我”是以认识、成熟、理智等为条件的。不具有这些条件，则个体所表现出来的，就只能是“肤浅的自我”，而由“肤浅的自我”所作出的选择，其实并非真正的自由。

对康德问题的进一步追寻，我们必然要面对如下一系列的问题：在常识性理解以及世俗的观念中学生应该服从教师，但为什么一定要服从教师？学生能够不服从教师吗？在什么情况下学生不服从教师或不服从学校是一种正当选择？如果不服从意味着一种自由，即意味着做他想做的事，成为他所想成为的人，控制意味着不能做他想做的事，意味着成为教师和学校期望他成为“这种人”或“那种人”，那么教育中的自由与控制之间共存的可能性及其内在的各自限度何在？如果教育乃是儿童获得自由不可或缺的首要条件，而教育本身即意味着某种程度的强制，那么教育的强制又应该怎样实施？应当遵循怎样的原则？对人的思想和行为施以影响，这一影响本身是否必然会导致一种强制和控制？所有这些问题都需要在学理上予以澄清。如果我们把教育理解为“人和人的思想和精神的交流活动”，而非“人对人的身心施加影响的活动”，那么是否就能够消除近代社会以来教育实践中存在的教育强制与教育自由之冲突问题？近代以来兴起的最基本的教育观念之一，即教育乃国家的公共事务。在这样的观念支配下，国家对教育的管理与指导而带来教育的控制与强制，有利于公民的培养，然而它又是否会带来对个体的个性发展的消极影响？或者说教育的自主性以及个体的个性充分发展，在国家对教育的控制下如何才能保证？

与此同时，相关的问题还涉及：对于在学校接受教育的儿童来说，政治哲学对自由的探讨所获得的结论，对于他们是否有着推定的意义，即这些结论是否适用于教育？如果适用，在多大的程度上适用？在怎样的条件下适用？在什么样的范围内适用？作为培养公民的公共教育，当儿童以受教育者这样一个身份而参与

教育活动时，他拥有怎样的教育自由权利？设定班级或学校就是一个公共教育论坛，那么作为受教育者的儿童，他是否拥有某种程度的受教育或学习的自由？应该享有什么样的自由？儿童在教育中的自由，是否就在于他们能够以参与的方式而享有教育权利？而这同时是否又意味着学生个体在教育中又对教育权威的完全服从？集体性自由与服从性责任恰好构成一个完整的统一。但是如果我们从消极自由的意义看，则是否也应该承认，学生作为个体的存在，在与教育的集体生活无关联的领域，或者在他的言行对集体性教育活动并无不当影响时，他们也同时拥有个人选择的自由？如果有这样的选择自由，那么在哪些领域，在何种情况下，他拥有这种纯个人的选择性自由？

正是上述问题，激发出理性的好奇。这种好奇并不单单是理论性的，只是为了满足理智的需要；更是实践性的，是立足于教育改革实践的要求以及对人的自由而全面发展目的之实现的要求。改革开放以来，关于人的个性发展，关于儿童的课业负担过重，关于素质教育的推进，关于人的创造性的培养，不时成为实践者和理论工作者关注和思考的问题。尽管人们做了很多实践性的探索，然而最终的结果与人们的预期仍然有很大的距离。理性的期待与实践结果之间的反差，促使我们不得不去思考教育改革中更为深层的理论性问题。这些深层次的理论问题不解决，不从理论上对一些根本的问题做出积极的回应，则各种实践努力都有可能是盲目的折腾。

二、理性探索的价值

尽管“自由”是一个令人生畏的具有情绪色彩的概念，但是与自由相对立的“强制”，尤其是教育中的威权性强制所引发出来的问题，在当前中国的教育生活中仍然较为普遍。新闻媒体所报道出来的各种典型个案，例如体罚、过度布置作业、拒绝选择等，在一定的意义上都可以看作是教师在教育教学对学生威权性强制所带来的结果。换言之，典型个案仅仅是暴露出来的或者说引起人们关注的

教育现象，没有暴露出来的隐含的强制及由此而带来的各种消极后果，不仅有着范围上普遍性的特征，更有着从学校管理者到教师对此视而不见的无意识性特征。一方面是理论界甚至包括实践界所不断呼唤的“主体性教育”、“个性发展”、“尊重学生”等口号；另一方面则是与理念相背离的各种实践表现。教师作为社会的代言人，以及师生在教育中的非对称社会关系，使得权威和传授得以成立，从而也使得教育专制、暴力和强制成为可能（虽非必然）。其结果则是学生依附性人格的形成以及人的个性与社会的个性之消逝。市场体制所带来的利益导向与现行的评价体制之结合，导致工具主义理性的盛行，更使得教师在教育教学过程中因利益的驱动而采用威权的强制手段，或者说以一种强制的手段来推行无差异的并为特殊利益集团所认可的东西，从而加强了受教育者在教育过程中的不自由。因此，从教育所要培养个性发展的人以及独立人格的形成来说，研究儿童的教育自由与教育强制的关系，思考教育自由的可能性以及它的现实性的基础，与此同时确定教育自由和教育强制的各自限度，乃具有现实的意义和价值。

教育实践中应该并且能够践行的自由，是以理智对教育自由的可能性之把握以及对于教育自由正当性的辩护为基础的。儿童的教育自由之实现，必须确保儿童发展不因自由而被冲击；确保儿童在教育自由中健康地成长和发展；同时确保儿童的自由不因教育而受到压制。因此，必须要在理论上对与教育自由有关的若干问题加以分析和阐明。

第一，阐明教育自由的相对合理性。在自由主义的理论领域中，自由乃是作为社会的基本价值而具有绝对合理性。自由作为人类社会的基本价值，被置于其他基本价值之上，成为首要的、优先考虑的价值。但是，在教育实践中，我们一方面承认自由作为价值的合理性，但是，这种合理性必须是以儿童的发展和成长作为其参照维度和衡量标准，因而具有相对合理性价值。换言之，儿童的成长和发展乃是教育首要优先考虑的价值。正是在这样的意义上，在对教育自由的理论探讨中，我们仍将赋予教育强制以一定的正当性和不可剥夺性。由此，我们将把自由看作是教育的一种价值，而非基本的价值。这意味着，教育自由的合理性辩

护将以更为基本的价值为基础。

第二，阐明教育自由的实践有限性。自哲人倡导公民个体的自由观念以来，自由的有限性就不断地被政治哲学家们所反复论证和确认。由于儿童较之于成年人在理智上和知识上的差异，儿童的教育自由所受到的限制，要远远胜过成年公民个体所受到的限制。这种限制既来自于法律上的约束，也来自于儿童理智上的自我约束。儿童在他所拥有权利的意义上，他是自由的，然而一旦超出了这个范围，则他的言行等就会受到来自于成年人及教育者的干预和约束，这种干预和约束，是在一种善的意义上，亦即在成年人为了儿童的生存与发展，以及为了社会的延续与发展的意义上而言才是合理的。后者的存在，为教育强制性提供了合理而正当的辩护。只有当教育自由的限度在理论上被确定之后，教育的强制性才能够得到合理而正当的辩护。换言之，当儿童的行为超越了一定限度时，对他而言则意味着不可避免的强制将不期而至。

第三，阐明教育自由的可能性条件。教育自由从理念到行动，乃是需要诸多条件的具备。在思维中对教育自由理念作辩护，乃是教育自由实践的前提，但是它并不必然保证教育自由能够成为现实。教育自由之成为现实，需要就教育的基本结构作出安排，这种基本的教育结构涉及对教育权利、义务和利益的分配。只有当基本的教育结构确定之后，教育自由才有了根本性的保证。教育者的自由理念，在基本的教育结构背景下，会得到自然的形塑。在没有基本结构的保证下，单纯地依靠提高教育者的内在素质并促使观念转变，是无法保证儿童教育自由的实现的。

三、教育自由的思想脉络

自自由观念兴起以来，有关教育中的自由问题就引起思想者的关注，并从不同的视角、不同的哲学立场来加以讨论。国外关于教育自由的研究，主要是在两个层面上来展开的。一是有关国家在教育中应该发挥怎样作用的问题层面，二是

教育者在教育过程中应该发挥什么作用的问题层面。前者主要是在宏观层面上，在国家与个体之关系的层面上探讨教育自由问题，涉及国家对教育的控制及其限度；后者主要是在微观的层面上，探讨教育过程中的教育自由问题，涉及教育者对儿童的控制及其限度。

自由主义者对国家在教育发展中的作用问题之思考是与社会化大生产所带来的公共教育的出现联系在一起的。现代意义上的公共教育的出现，其实质是教育权力的转移，即教育权力由家庭或宗教团体移交至国家。在这种背景下，有关教育中的控制与选择问题，就成为人们所关注的公共性问题之一。近代民族国家形成以来，无论是自由主义者、保守主义者还是社会主义者，都不反对国家对发展教育起主导作用。问题在于，国家在教育中应该怎样发挥这种作用，或者说政府对教育的干预是有限的还是全面的。古典自由主义者从消极自由的理念出发，在国家和教育的关系上，反对国家对教育的直接控制。18世纪末，德国近代著名的学者洪堡站在自由主义立场，从国家的基本任务是保障人的自由这一基本立场出发，将国家对公共教育的控制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”，盖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”，由此而主张“推行最自由的、尽可能少针对公共情况的教育”^①。洪堡的自由主义的教育立场在19世纪中叶英国的思想家密尔那里得到了进一步阐发。在《论自由》中，密尔明确指出，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”。为了确定国家在教育中的

^① [德] 威廉·冯·洪堡. 论国家的作用 [M]. 冯兴元译, 北京: 中国社会科学出版社, 1998:71-75.

作用（对此密尔丝毫没有予以否定），密尔在“国家强制教育”和“国家亲自指导教育”之间做出明确区分，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^①。新古典自由主义的领军人物哈耶克指出，“将整个教育制度置于国家管理或指导之下，切切实实地隐含着种种危险”，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，如美国的种族或学校冲突以及其他多民族国家的民族冲突。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，在国家教育制度下，所有基础教育都可能被某一个特定的群体所持有的理论观点所支配。因此，新古典自由主义者秉承古典自由主义的消极自由理念，同样反对国家对教育的控制与专权。哈耶克写道，“在我们看来，教育领域中的重大问题，或许很快就会转变成为一个如何防止人们滥用其已确实拥有的能力的问题……事实上，我们很快就能发现，真正能够解决这个问题的方案在于：政府不再充当教育的主管者和提供者，而应当成为个人的公正保护者以防阻一切滥用新近发现的能力的做法”。^②在政府对教育的干预程度的范围上，哈耶克区分出基础教育和高等教育。新自由主义的另一个代表人物弗里德曼认为，“政府在资助和管理学校方面的作用的不断加大，不仅导致了纳税人金钱的巨大浪费，而且还导致了比自愿合作继续起较大作用所能产生的教育制度远为落后的制度”。^③因此，应该基于“自由和充分讨论的基础上具有责任心的个人之间取得一致的意见”之原则，政府应该是学校教育的“规则制定者和裁判员”，而不应

① [英] 约翰·密尔. 论自由 [M]. 许宝骙译, 北京: 商务印书馆, 1959:126-127.

② [英] 弗里德利希·冯·哈耶克. 自由秩序原理（下），[M]. 邓正来译，北京：三联书店，163-165.

③ [美] 米尔顿·弗里德曼等. 自由选择 [M]. 胡骑等译，北京：商务印书馆，1982:195.

该直接参与对学校教育的管理与控制^①。

有关教育与自由之关系研究的第二个层面的问题是，教育过程中自由与控制的关系问题。就此问题而言，大体上可以分为三种取向。第一种取向与康德相似，即为了培养自由的行动者，服从于规则的强制是必需的。赫尔巴特在《普通教育学讲授纲要》中以一种更加明确的方式指出，随着儿童数量的迅速上升，教育中儿童的管理问题也不断增加。因此，教育者就会不断面临着“强制与自由余地之间的关系”的问题。对于这个问题，赫尔巴特的观点是，“假如约束涉及某些确定的方面，而此外也为任性留有不确定余地的话，那么青少年通常会接受许多约束的”。但是让儿童接受约束并不是教育的目的，也不是管理的目的。教育与管理的目的在于，“随着年龄的增长，活动发生了变化，约束也必须渐渐放宽……这期间实施的教育要发展到足以放弃管理的地步。然后，青年人将按照他们的前景来调整他们所希望的活动……”^② 康德和赫尔巴特对强制与自由的论述是有区别的——在康德那里，自由乃是作为道德目的而被追求，因而出现作为手段的强制与作为目的的自由之间的矛盾。目的与手段的矛盾，已经蕴含着对强制作为手段的难以舍弃与无奈，同时蕴含着对作为手段的自由的期求与获得。而在赫尔巴特这里，自由和强制都是作为教育中的手段而被使用，是作为教育手段的自由与强制之间的内在矛盾。持有类似观点的学者还有英国的哲学家罗素。罗素指出，“至于自由，它首先在本质上是消极的……但教育是本质上建设性的……儿童是必然或多或少地要听命于他们的长者，不能让他们做自己利益的保护者。权力，在教育上，在某些程度上是不可避免的，凡是施教的人必须找到一条按照自由精神来行使权力的道路”。^③ 罗素的论述在一方面明确指出了“自由”与“教

① [美] 米尔顿·弗里德曼. 资本主义与自由 [M]. 张瑞玉译, 北京: 商务印书馆, 2004 (第2版): 26、30.

② [德] 赫尔巴特. 赫尔巴特文集 [M]. (3), 李其龙等译, 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 210、231.

③ [英] 伯兰特·罗素. 社会改造原理 [M]. 张师竹译, 上海: 上海人民出版社, 2001: 93-94.