

大夏

大夏书系·陈桂生教育学术丛



陈桂生 著

Chen Guisheng

人的全面发展 理论与现时代

大学出版社

大夏书系

大夏书系·陈桂生教育学文丛



陈桂生 著

Chen Guisheng

人的全面发展 理论与现时代



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

人的全面发展理论与现时代/陈桂生著. —上海:华东师范大学出版社,2012.6

ISBN 978-7-5617-9621-4

I. ①人... II. ①陈... III. ①教育学—文集 IV. ①G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 136246 号

大夏书系·陈桂生教育学文丛

人的全面发展理论与现时代

著 者 陈桂生

项目编辑 顾晓清

封面设计 王晓蕾

责任印制 殷艳红

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 021-60821666 转各部 传真 021-62572105

客服电话 021-62865537

邮购电话 021-62869887 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 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 北京东君印刷有限公司

开 本 700×1000 16 开

印 张 16.5

字 数 265 千字

版 次 2012 年 8 月第一版

印 次 2012 年 8 月第一次

印 数 3 100

书 号 ISBN 978-7-5617-9621-4/G·5654

定 价 29.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

说明

本书写于1985年暑假期间，上海教育出版社于1988年出版。1989年获全国首届优秀教育理论著作奖。此书早已绝版。如今华东师范大学出版社拟将这本二十多年前的旧作重新付梓。关于原作的处理，权作简单说明。

一、新版对原作中关于马克思恩格斯“人的全面发展”学说的陈述，基本上未作修改。这是由于原作主要把这种学说作为“研究对象”，并且以马克思恩格斯的原著为依据，力求进行客观的陈述。加之充分注意到原著中关于“普遍的个人片面发展”的社会根源及实现“普遍的个人全面的自由发展”的历史前提的论证，也就无意对我国现今实践问题作出判断。故其中的陈述，在总体上不致因时过境迁而失效。至于作者的陈述究竟在多大程度上符合研究对象的实际情况，只得随时准备接受检验。

二、关于“人的全面发展理论”本身在现时代的检验，由于本人此后并未继续进行这方面的研究，也就未对原先的陈述作出修改，只补充几个章节。

三、本人对人的全面发展理论问题的关注，实有感于在我国教育理论界，长期以来普遍存在把近代教育理论传统中的“个性全面发展”学说，同马克思主义作为社会根本改造理论组成部分的“人的全面发展”学说混为一谈，不仅于理欠通，而且有损马克思主义理论的声誉，这才试图加以辨正。鉴于原作中画龙而未点睛，遂在改版中添加少量点睛之笔。

总之，改版基本上保持初版的格局与原义，只删除其中某些字句，修改若干标题，调整一些篇章的顺序，并增加少量篇章。如此而已！

陈桂生

2012年4月10日

目 录

Contents

I 人的全面发展理论的形成 / 1

1 人的全面发展从天才预测到理论建构 / 3

- 一 从文艺复兴到启蒙运动时期个性解放的探求
 - 二 空想社会主义关于人的全面发展前景的预测
 - 三 马克思恩格斯奠定人的全面发展的理论基础
-

2 人的全面发展理论的基本概念 / 14

- 一 人的片面发展与全面发展
 - 二 人的全面发展与自由发展
 - 三 普遍的个人全面发展与有个性的个人全面发展
- 后记 / 20

3 人的全面发展理论形成过程（上） / 22

- 一 《1844 年经济学哲学手稿》确立的考察人的发展问题的理论前提
 - 二 《关于费尔巴哈的提纲》确立的考察人的本质问题的理论前提
 - 三 在爱北斐特的演说中首次表述了“人的全面发展”的价值观念
-

4 人的全面发展理论形成过程（中） / 31

- 一 《德意志意识形态》标志着马克思主义人的全面发展理论的形成
 - 二 《哲学的贫困》中有关人的全面发展的见解
 - 三 人的全面发展列入共产主义运动的纲领
-

5 人的全面发展理论形成过程（下） / 40

- 一 《经济学手稿（1857—1858 年）》对于人的全面发展问题的进一步考察
 - 二 《经济学手稿（1861—1863 年）》对于人的全面发展问题的进一步考察
 - 三 《剩余价值论》对于人的全面发展问题的进一步考察
 - 四 《资本论》有关人的片面发展与全面发展的考察是这一理论较为成熟的标志
-

II 普遍的个人全面发展的基本理论 / 53

1 人的片面发展的社会根源与全面发展的可能性（上） / 55

- 一 “人的全面发展”的含义
- 二 劳动过程的社会结合（分工层面）与技术结合和人的片面发展
- 三 机器生产与个人全面发展的可能

- 四 生产关系与个人发展
 - 五 劳动过程社会结合（协作层面）与个人道德的发展
 - 六 实事求是地研究人的全面发展理论
-

2 人的片面发展的社会根源与全面发展的可能性（下） / 66

- 一 人的全面发展与“旧的分工制度”的消灭
 - 二 现代资本主义生产与“旧的分工制度”
 - 三 从劳动过程入手考察人的发展不同于把人单纯视为“劳动者”
 - 四 人的全面发展理论的现实意义
-

3 人的全面发展与社会生产力的发展 / 76

- 一 劳动过程社会结合中的分工与个人片面发展
 - 二 劳动过程技术结合中从手工劳动到机器生产的变化与个人片面发展
 - 三 机器生产与个人全面发展的可能性
 - 四 社会化生产与个人全面发展的可能性
 - 五 德性是“个人全面发展”题中之义么
-

4 人的全面发展与社会经济、政治制度的变革 / 87

- 一 普遍的个人片面发展的社会根源
 - 二 实现普遍的个人全面发展的历史前提
 - 三 关于人的全面发展的两种天才预测的区别
-

5 精神生产劳动中的个人发展的可能性与限制 / 92

- 一 精神劳动的分工对个人发展的影响
 - 二 精神劳动协作对个人发展的影响
 - 三 社会生产关系在社会精神生产与个人发展中的作用
-

6 列宁关于“人的全面发展”问题的见解 / 99

- 一 从苏维埃俄国的历史特点出发

二 审慎地看待实现人的全面发展的前景

III 作为缓解人的片面发展与实现人的全面发展前景基本途径的教育与生产劳动相结合 / 105

1 教育与生产劳动相结合理论形成的过程 / 107

- 一 18 世纪启蒙思想家与古典政治经济学家关于教育与生产劳动结合的设想
 - 二 19 世纪初空想社会主义者关于教育与生产劳动结合的尝试
 - 三 马克思、恩格斯奠定教育与生产劳动结合的理论基础
-

2 “教育与生产劳动结合”的基本问题（上）/ 118

- 一 教育和生产劳动结合两个方面
 - 二 普遍义务劳动与普遍义务教育的结合
 - 三 教育与生产劳动结合的社会意义
 - 四 实现教育与生产劳动结合的历史前提
-

3 “教育与生产劳动结合”的基本问题（下）/ 124

- 一 生产劳动的技术性质与类型的区别
 - 二 生产劳动社会性质的区别、教育社会性质的区别
-

4 作为生产劳动结合对象的教育 / 129

- 一 《临时中央委员会就若干问题给代表的指示》文本的性质
 - 二 体育
 - 三 所谓“智育”
 - 四 综合技术教育
 - 五 《指示》中未提及“德育”的缘故
-

5 苏维埃俄国历史条件下谋求教育与生产劳动结合的尝试 / 140

- 一 列宁所处时代同马克思所处时代的区别
- 二 未成年人劳动保护举措

- 三 普遍义务劳动与普遍义务教育的实施
 - 四 综合技术教育的见解
 - 五 把科学管理列入课程
 - 六 历史经验与教训
-

6 我国实施教育与生产劳动结合的历史经验 / 155

- 一 我国实施教育与生产劳动结合的历史过程
 - 二 我国实施教育与生产劳动结合的历史过程续
 - 三 我国“教育与生产劳动结合”的实际含义
-

IV 人的全面发展理论在现时代的新机遇与新问题 / 167

1 现代社会生产中个人全面发展的新机遇与新问题 / 169

- 一 现代机器生产对个人发展的影响
 - 二 在不同技术基础的机器生产中个人发展的机遇不同
 - 三 现代劳动分工对个人发展的影响
 - 四 现代企业管理中个人发展的机遇与问题
 - 五 现代机器的资本主义运用作为个人发展的限制
-

2 劳作价值观念的变化在教育变革中的影响 / 187

- 一 近代以来劳作价值观念的变化
 - 二 19 世纪与 20 世纪之交劳作成为现代“新教育”的突破口
-

3 现代科学技术革命中精神生产领域中个人全面发展的新机遇与新问题 / 190

- 一 精神生产劳动与个人片面发展的新问题
 - 二 精神生产劳动与个人全面发展的新机遇
 - 三 在现代科学技术革命条件下缓和个人片面发展的选择
-

4 现代社会中教育和生产劳动结合的新机遇与新尝试 / 198

- 一 现代社会中教育与生产劳动结合的新需求与新机遇

- 二 现代社会中教育与生产劳动结合的新问题
 - 三 现代教育与生产劳动结合的新尝试
 - 四 电脑在教育上的意义
 - 五 现代生产劳动与教育结合的新尝试
 - 六 现实社会中实行教育与生产劳动结合的限制
-

5 现代社会中普通教育、综合技术教育与职业教育关系的重新整合 / 212

- 一 “综合技术教育”的含义
 - 二 普通教育、综合技术教育、职业技术教育的一般关系，综合技术教育在现代教育改革中的意义
 - 三 综合技术教育理论与中国实际
-

余论 教育理论中两种“人的全面发展”学说混淆的辨正 / 223

- 一、两种“人的全面发展”学说的区别
 - 二、两种“人的全面发展”学说混淆的由来
 - 三、两种“人的全面发展”学说混淆现象辨正中遇到的问题
-

附录 / 235

- 20 世纪 80 年代关于“人的全面发展”问题的论争平议
 - 20 世纪 80 年代关于“教育与生产劳动相结合”问题的论争平议
-

=I= 人的全面发展理论的形成

我们越往前追溯历史，个人，也就是进行生产的个人，就显得越不独立，越从属于一个更大的整体……只有到十八世纪，在“市民社会”中，社会结合的各种形式，对个人说来，才只是达到他私人目的的手段，才是外在的必然性。但是，产生这种孤立个人的观点的时代，正是具有迄今为止最发达的社会关系（从这种观点看来是一般关系）的时代。人是最名副其实的社会动物，不仅是一种合群的动物，而且是只有在社会中才能独立的动物。

——马克思：《政治经济学批判》导言
（《马克思恩格斯选集》第2卷，
人民出版社1972年版，第87页）

人的全面发展从天才的预测到理论建构

I

一、从文艺复兴到启蒙运动时期个性解放的探求 [3] ——二、空想社会主义关于人的全面发展前景的预测 [7] ——三、马克思恩格斯奠定人的全面发展的理论基础 [10]

历史上关于人的全面发展问题的考察，经历了一个从天才的预测到理论建构的转变过程。直到马克思主义诞生以后，才从根本上实现这样一个转变。

过去，教育理论界对于马克思主义人的全面发展理论的历史渊源和形成过程进行过许多有益的研究。但是，在这方面的研究中，也多少存在对历史遗产的虚无主义倾向和混淆马克思主义与非马克思主义界限的倾向。这类倾向至今还时有发生。这表明实事求是地研究人的全面发展理论的形成（着重研究马克思主义与其以前的思想流派在这个问题上的区别与联系）还是有意义的。

人的片面发展由来已久。人类从原始社会末期出现社会劳动大分工起，就从很不发展的处于原始状态的人变成片面发展的人。人类的文明史，也就是世代代的个人片面发展的历史。然而，人的片面发展成为尖锐的社会问题，是在工场手工业发展以后，特别是在近代产业革命基本完成之后。

当着人的片面发展愈演愈烈以至成为严重社会弊病的时候，人类再也不能回避这个问题了。在这种情况下，人的全面发展就作为关于人的价值追求，隐隐约约地浮现在人们的脑海中，产生各种关于人的全面发展的议论。

从14世纪中叶至16世纪末期的文艺复兴运动开始，经过17、18世纪的

启蒙运动，到19世纪初期的空想社会主义运动，在这方面留下了许多探索者的足迹，其中不乏天才的预测。不过，关于人的全面发展的理论只有在它借以形成的历史前提成熟的时候才能应运而生。在19世纪40年代以前，由于形成这种理论的条件尚未成熟，只能结出不成熟的果实。

文艺复兴时期的人文主义者，作为新兴市民的代言人，首先把斗争锋芒指向封建特权、等级制度的精神支柱——天主教会和中世纪基督教思想，以人文主义反对中世纪神道主义，特别是反对贬低人的地位和把特权神圣化的三位一体说、神定论和原罪说。他们以人兽之分代替天（神）人之分，认为区分人与兽（动物）的标志在于理性。理性才是完善的人性。人站在神与兽的中间，可以凭自由意志决定自己命运，即人一旦获得理性，那就无需依赖上帝或教会，只诉诸自我。^①

人文主义者以人性论为出发点，否认人在神面前无知、无能和无助，肯定人的价值、人的地位、人的能力、尤其是人的精神能力；否定人对于教义、教规的迷信与盲从，标榜个性解放，鼓吹顺从自己的意欲而行；否定禁欲主义与出世思想，肯定现世生活的乐趣与享受；否定“身体是灵魂的监狱”，提倡灵肉一致。这一切，构成那个时代人道主义的基本内容。^②

人文主义者一般都有“人的全面发展”的意向，不过这种意向还包容在人道主义之中。当时，“人的全面发展”还没有成为一个独立的和明确的概念。人文主义者力图恢复与发扬古希腊时代“身心既美且善”的传统，争取实现人的身心和谐发展，即达到“灵肉一致”，精神完美，“一切学术义理、处世治身之道无一不做到修养成熟而彻底精通”^③，多才多艺，“人们能够完成他们想做的一切事情”^④。

人文主义者竭力从古希腊、罗马时代的自由思想中吸取养料，并把它作为思想武器，“以复古为解放”。这样，在他们的思想体系中不可避免地存在向前看和向后看的矛盾。他们把身心和谐发展问题提出来，是现实的和向前看的，而这种思想本身还很朦胧，解决问题的方法也不现实，甚至是向后看

① 参见周辅成编：《从文艺复兴到十九世纪资产阶级哲学家、政治思想家有关人道主义人性论言论选辑》，商务印书馆1965年版，第ii—ix页。

② 参见曹孚等编：《外国古代教育史》，人民教育出版社1981年版，第157—158页。

③ 转引自王锐生、景天魁：《论马克思关于人的学说》，辽宁人民出版社1984年版，第35页。

④ 转引自布克哈特：《意大利文艺复兴时期的文化》，商务印书馆1979年版，第135页。

的，并且越到后来，崇古气息越浓。结果是新的烦琐主义学风代替了早期生动活泼的学风，身心和谐发展成为善良的愿望。

17、18 世纪的启蒙思想家继承和发展了文艺复兴时期的战斗传统。他们也没有正式提出“人的全面发展”概念，但大都赞成“身心和谐发展”，并赋予它以新的含义，给这种价值追求提供更有力的论证，并提出在当时条件下较为现实一些的途径。

17 世纪英国启蒙思想家洛克提出“有健康的身体才有健全的精神”的著名论断，主张人的一切举止措施，都应合乎“一个理性动物的高贵美善身分”。^① 他不仅针对中世纪教育传统，而且针对文艺复兴后期古典人文主义的后遗症，按照培养绅士的目标，在健康品德和智慧的养成方面提出了具体主张；18 世纪法国启蒙思想家和近代教育思想奠基者卢梭，指责传统教育违背人的自然本性，提倡“自然主义”教育。他认为要考察教育，必须考察人，必须确实知道一个“自然人”。“自然人为自己而生存，他是数的单位，也是数的全体，他只依赖于自己和按照自己的爱好而生活”。^② 所谓“自然人”，是相对于那个时代的公民而言的。他认为“公民”把社会作为分母，个人只不过是分子，社会对个人制约越多，个人价值越小；“自然人”不是分数中的分子，而是“数的全体”，是整数，即在社会上处于独立地位。“自然人”，也就是个性自由发展的人。他在表述培养“自然人”的目标时谈到，人在自然界里都是平等的，他们共同的职业是“做人的职业”。“不管我的学生将来想要在军队，或教堂，或法庭里供职，这对我无多大关系。在他的父亲为他择业以前，自然召唤他做个人”，“人的生活是我所要教他的行业”。^③ 怎样培养所谓“自然人”呢？他认为应当把教育和劳动——手工业和农业劳动、特别是手工业劳动——结合起来。他说：目前所有支持人的生活的职业中，“最近于自然状态的是手工业的劳动”，所有的职位，“最能独立不依赖于命运的，就是工匠”。工匠只依赖自己的劳动生活，“他是一个自由人”^④。试图通过教育和劳动的结合，发展学生智力，训练学生独立生活技能，并使他们了解社会关系，熟悉社会生活，最终使他们“劳动如农

① 洛克：《教育漫话》，人民教育出版社 1957 年新 1 版，第 4、23 页。

② 卢梭：《爱弥儿》，《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社 1964 年版，第 97 页。

③ 同上书，第 98 页。

④ 同上书，第 123 页。

民，凝思如哲学家”，^① 而不是真的成为手工业者。启蒙思想家的主张，在反传统的意义上是现实的，而在对未来社会公民形象的塑造上，不免存在许多不切实际的空想。其中不乏教育和劳动结合、脑力劳动和体力劳动结合之类价值观念的微弱闪光。

文艺复兴时期的思想先驱鼓吹人的尊严、人的精神价值和人的身心和谐发展，还没有力求作制度上的变革；17、18 世纪启蒙思想家、特别是 18 世纪法国启蒙思想家，提出“天赋人权”（“自然的人权”）、“天赋民权”（“自然的民权”）理论，由此又引申出“自由”、“平等”口号，进一步向中世纪基督教神道主义和等级制度挑战，成为 18 世纪法国大革命的舆论准备。这比他们的先驱和他们自身关于“身心和谐发展”的约言更为重要。

从人文主义者到启蒙哲学家，主要从人性出发考察上层建筑，并单纯从社会上层建筑角度探求人的发展的障碍与出路。他们共同的缺点是撇开人类最基本的实践活动——生产劳动——考察人的发展。虽然有些人接触到生产劳动问题，却对个体手工业劳动的价值作了浪漫的夸张。

当卢梭津津乐道地为个体手工业劳动大唱赞歌时，同时代的英国古典政治经济学家亚当·斯密，不仅看到工场手工业代替个体手工业的客观趋势，而且以冷静的眼光注视着工场手工业所造成的人的畸形发展。他指出：分工进步，以劳动为生者的大部分的职业，也就是大多数人民的职业，就局限于极少数单纯的操作，往往单纯到只有一两种操作。可是人类大部分智力的养成，必由于其日常职业。一个人如把他一生全消磨于少数单纯的操作，而且这些操作所产生的影响，又是相同或极其相同的，那么，他就没有机会来发挥他的智力或运用他的发明才能来寻找解除困难的方法，因为他永远不会碰到困难。这一来，他自然要失掉努力的习惯，而变成“最愚钝最无知的人”。因此，在一切改良、文明的社会，政府如不费点力量加以防止，劳动人民，即大多数人民，就“必然会陷入这种状态”。^②

马克思在《资本论》中考察工场手工业对人的发展的影响时，引用了亚当·斯密的这些见解。^③ 亚当·斯密在考察工场手工业造成人的片面发展基

① 卢梭：《爱弥儿》，《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社 1964 年版，第 124 页。

② 亚当·斯密：《国民财富的性质和原因的研究》下卷，商务印书馆 1974 年版，第 338 页—339 页。

③ 马克思：《资本论》第 1 卷，见《马克思恩格斯论教育》，人民教育出版社 1979 年版，第 143 页。

基础上，没有侈谈人的全面发展，或自由发展，而建议由国家实行国民教育，以防止由于分工造成的人民群众的完全萎缩。这也是他的头脑较之卢梭冷静的表现。亚当·斯密和他的同时代人卢梭的区别，是工场手工业盛行时代的英国和大革命前夜的法国的区别。他们的观点是各自国度特定历史条件的产物。亚当·斯密的观点似乎比卢梭更现实一些，但是，他对社会和社会关系的分析也以个人和个人本性为立足点，以致把分工看成是从抽象的人类本性中产生出来的永恒的“自然秩序”；他更不懂得在工场手工业劳动基础上实行生产劳动和教育的结合，同样不现实，并且在英国，工场手工业生产本身行将被更先进的机器大工业所淘汰。至于他肯定私有财产和不平等的合理性，比起卢梭的平等观则相形见绌。

二

资产阶级革命的成功，为资本主义生产的发展开辟了道路，意味着启蒙思想家梦寐以求的“自由”、“平等”的“理性王国”的实现。19世纪初，随着近代产业革命的发展，资本主义固有矛盾日益暴露，越来越证明启蒙思想家的“理性王国”不过是有产者“和谐发展”的乐园，而广大劳动者、特别是近代无产者只获得出卖劳动力的“自由”，并且人的畸形发展与分工同时并进，几乎达到无以复加的程度。在这种条件下，以圣西门、傅立叶和欧文为代表的空想社会主义应运而生。

19世纪以前的思想家和社会改革家虽然间或提到人的“全面发展”，但是真正就人的全面发展的本题来考察的，则是从空想社会主义者开始的。

1. 文艺复兴时期的思想家，着重致力于用人兽之分代替人神之分，强调用人性代替神性和兽性。在他们看来，人的多方面（全面）发展，是人在神面前应有的权利，也是人与兽区别的标志。人在这个方面或那个方面，其所以需要发展和应该发展，只是由于人毕竟是人，而不同于兽。他们所讲的，实际上是“人”的发展、“人性”的发展、“理性”的发展，而不是人的“全面”发展。卢梭没有侈谈人的全面发展，但他提出的“自然人”、“自由人”、“做人的职业”，确是深得其先辈和同时代人关于人的发展思想的精义。亚当·斯密，正视人的片面发展的严酷现实，并未提出人的全面发展问题；空想社会主义者虽然没有脱离人性论的窠臼，而在这个窠臼中密切注意的是人的片面发展和人的全面发展的区别，把人的全面发展的本题提出来