

教育科学研究

論文集

2

19

81



吉林省教育学会办公室 編
吉林省教育科学研究所

目 录

马克思的异化理论与人的全面发展	东北师大教育系	王逢贤 (1)
试论德、智、体三育的辩证关系	长春师院	王继湘 (12)
教育本质论	省教育科学研究所	徐毅鹏 (19)
成人教育与生产现代化	长春市教育局	邵 成 (29)
社会结构与学校的教育结构	东北师大教育系	富维岳 (34)
改革中等教育结构实行多种形式办学	省教育科学研究所	王绍海 (40)
关于制定中小学教学计划应重视的几个基本问题	东北师大教育系	罗正华 (47)
试谈校长对教学的管理和领导	长春市第八中	秦启良 (54)
进行思想政治教育要掌握年青一代的特点	东北师大教育系	刘同音 (61)
论青年学生的心理和教育	四平师院	李世邦 (67)
试论智力的本质	吉林师院	王喜荣 (73)
按照智力发展的规律发展智力	省教育科学研究所	叶玉本 张作忠 (76)
把传授知识与发展智力统一于智育之中	通化师院	关 达 (84)
中小学教育应培养发展学生的兴趣和爱好, 促进人才的成长	梨树县教育局	陈德才 (88)

浅谈学生独立性的培养

.....延边大学 千洪范 (95)

也谈启发式

.....通化师院 杜仲伦 (100)

对儿童年龄特征中几个问题的看法

.....吉林市教育学院 张连和 (105)

幼儿园语言教学与小学语文教学的衔接问题

.....东北师大教育系 魏嘉媛 (110)

对2—7岁儿童六项心理发展测查实验报告

.....东北师大教育系 荆其桂 (114)

学前儿童王甦甦、王赫赫认识汉字的初步调查报告

.....东北师大教育系 魏嘉媛 荆其桂 (119)

战后日本高等教育结构的演变

.....东北师大教研所 孙世路 (125)

战后日本学校体系和结构的改革

.....东北师大教研所 王 桂 (138)

战后日本国民经济计划中的教育政策和计划及其实施

.....东北师大教研所 梁忠义 (150)

工业化国家高教结构与经济结构

.....东北师大教研所 朴基俊 (165)

日本重视中小学教师培训工作

.....东北师大教研所 薛凤德 (174)

马卡连柯教育理论中要求与尊重相结合的思想

.....长春四十四中 张方旭 (183)

马克思的异化理论与人的全面发展

东北师大教育系 王逢贤

人的全面发展问题，是马克思主义关于人的学说和教育理论体系中一个极为重要的课题。长期以来，国内外对人的全面发展教育问题的研究，歧异不断，这个问题的正确解决，不仅可以促进整个教育理论的发展，而且对解决教育实践的各种问题都有指导意义，所以，确有再探讨的必要。

本文是作者《全面发展教育若干问题的探讨》一稿的第一部分。（全稿内容要点请见本文附录。）在此就教于参加年会的同志们。

（一）

马克思主义关于人的学说是阐明人的全面发展涵义和条件的理论基础

要研究人的全面发展问题，本来应该象马克思那样，运用异化的理论和方法，首先从研究人的学说入手。可是，长期以来，在一些教育论著中不同程度地忽视了这一点，影响我国教育理论的发展。

过去对人的全面发展的研究，多是直接地引用马克思从人是劳动力的角度所提出的一些论断。例如，马克思说过：“我们把劳动力或劳动能力，理解为人的身体即活的人体中存在的、每当人生产某种使用价值时就运用的体力和智力的总和。”（《马克思恩格斯全集》第23卷第190页）从而认为“体力和智力获得充分的自由发展和运用”，就是人的全面发展的全部涵义。有人还从这里简单地引伸出：“体力劳动和脑力劳动相结合是人的全面发展的本质特征”。其实，从马克思的异化理论和人的学说来看，人的全面发展问题，并不是这样简单的。

马克思的异化概念的基本涵义，指的是从人自身分离出去的各种力量，逐渐跟自身疏远，从而反过来成为控制、支配自身的异己力量的过程。马克思的异化理论，是揭示人的异化产生和克服（或称扬弃）的一种科学方法论，是研究人的学说和人的全面发展学说的一种历史辩证法。可是，二十多年来，在左的思想影响下，我们把马克思主义关于人的学说同资产阶级人道主义混同起来，把马克思主义人道主义当作修正主义去批

判，因而用异化理论研究人的学说和人的全面发展便成了禁区。谁要是研究人的学说，或根据人的学说去研究人的全面发展问题，就会被看成是在贩卖资产阶级人性论和人道主义教育思想，反对马克思主义的阶级论。现在这种坚冰已经打碎。我们应该以马克思的异化理论和人的学说为理论基础，重新学习和研究人的全面发展问题。

从马克思主义三个组成部分的产生和发展过程看，它们始终都是围绕着人的问题，以人的问题为中心的。马克思运用他的异化理论和方法，通过对资本主义社会人的存在同人的本质的矛盾的分析，揭露了劳动异化等各种人的异化现象。指出人作为历史的、社会的、实践的人，具有人性和阶级性、人性与神性、人性与兽性的区别，具有人道主义和封建主义法西斯主义的区别。在科学地论证了人的本质问题的基础上，发现了唯物史观和剩余价值，使马克思主义三个组成部分的理论逐步成熟起来，进一步揭示了人的异化产生和克服的历史规律。根据这个历史规律，他科学地论证了资本主义制度的反人道性质和异化产生的根源。指出“有资产阶级和无产阶级同是人的自我异化”；论证了共产主义革命的最终目的，不仅在于推翻资本主义制度，消灭一切剥削阶级，而且更重要的还在于消灭无产阶级自身，高度发展社会生产力，创立一个能够满足人们日益增长的物质需要和精神需要的新世界，也就是最终扬弃人的异化，使全社会的成员都得到彻底解放和全面发展，成为自由的文明幸福的人。这就是马克思所说的“共产主义是私有财产即人的自我异化的积极的扬弃，因而是通过人并且为了人而对人的本质的真正占有；因此，它是向人自身、向社会，（即人的）人的复归。这种复归是完全的、自觉的而且保存了以往发展的全部财富的”。（《马克思恩格斯全集》第42卷第96页）

马克思的异化理论，对人的异化产生和最终扬弃的历史规律的揭露，清楚地表明，马克思主义关于人的学说的核心问题就是真正的人性论和人道主义。只有马克思主义关于人的学说，才能全面地历史地揭示人的本质，关心人的命运，把人真正当作人来看待；认为人不是任意肢解、愚弄和运用的工具，人自身的自由和幸福就是人最高价值之所在。这样，关心人、相信人、爱护人、尊重人、解放人、发展人、最大限度地满足人对物质和精神文明的需要，就成为真正的共产主义革命者，从事一切革命和生产活动的出发点和归宿。也只有这样彻底的人道主义原则，才能把生产斗争，阶级斗争和科学实验都当作克服人的异化的手段，把压迫人、剥削人的现象及其根源视为最不人道的，从而认为用革命的办法，包括用革命的暴力反对反革命的暴力，都是最人道的。也只有这样的彻底的人道主义，才能把消灭革命的无产阶级自身，把人类的彻底解放，使“人以一种全面的方式。也就是说，作为一个完整的人，占有自己全面的本质。”（同上书，第123页）作为一切共产主义者终生为之奋斗的崇高目的。

根据马克思的异化理论和人的学说，全面地看人的本质，人不仅是劳动力，是物质和精神财富的生产者，而且也是这些财富的消费者和享用者；人不仅是生产力的一个要素，而且也是一切社会关系的总和；人不仅有人性和阶级性，而且也有每个人的不同个性；人不仅是环境和教育的产物，受自然和社会的客观规律支配的客体，而且也是能动地驾驭历史规律，通过革命的实践改变环境和教育的主体。总之，在马克思主义关于人的学说看来，人是目的，而不是手段。

我们研究人的全面发展的涵义和历史条件，如果离开了关于人的学说所提出的基本原则，就可能把发展人的目的和手段颠倒过来，把人的全面发展学说本身，变成“目中无人”的冰冷教条，满足于把人训练成一个“多面手”式的实用的廉价工具。对人的全面发展学说的这种错误理解和运用，那它就变成异化人的一种新的形式。这样的严重教训，过去和现在，在一些实现生产资料公有制国家的“全面发展”教育实践中，屡见不鲜，是很值得认真总结的。

(二)

马克思主义关于人的“全面发展”的涵义究竟是什么

近年来，有人认为人的全面发展涵义，就是指体力和智力的统一的和谐发展；有的认为主要是指智力或才能的多方面发展。至于是否包括道德和审美情趣的发展。是否包括马克思所说的“作为一个完整的人，占有自己全面的本质”的内容？则很少论及。

马克思主义关于人的学说和异化理论，使我们对人的本质问题，可以得到比较全面的认识。人的全面发展是对人的片面发展而言；人的片面发展，也就是人的异化，“人的自我丧失”；人的全面发展，也就是人对各种异化的彻底扬弃，“人占有自己全面的本质”，“人的复归”。所以，我们在阐明人的全面发展的涵义时，处处都要同人的异化和片面发展现象相比较，才能确切地弄清这个问题。

从马克思在1844年《经济学——哲学手稿》中集中分析劳动异化开始，到他以后在各种著作中对人的各种异化现象的深入分析中，我们可以看到克服了人的异化，使人获得全面发展，应包括这样几个有机联系的涵义：

其一，是人的体力和智力同时，获得充分的自由发展，这主要是由于人作为劳动力这一本质决定的。

劳动使人从动物转化为人，使人把自己从某些必然规律的支配下解放出来，开始作为自己的自由的主体而存在于社会上。本来，劳动产品作为人的目的和能力的结合，是人的本质的一种具体体现和肯定，可是劳动对象和劳动产品的异化，劳动者自身体力和智力的异化，使劳动者生产的财富越多，他自己反而越贫困，体力和智力的发展越畸形。马克思说，人作为劳动力就是劳动能力，即人在生产活动所“运用的体力和智力的总和。”人在劳动中，不论缺乏相应的体力和智力，还是原有的体力和智力受到摧残，对人来说都是痛苦和损失，都是一种异化和不自由。所以，人的全面发展首先应该是使人克服劳动异化，使“体力和智力获得充分的自由发展和运用。”这一点一直是人们所公认的。

其二，是人的才能和志趣获得充分的发展，成为“各方面都有能力的人，即通晓整个生产系统的人”。（《马克思恩格斯选集》第一卷第223页）这是大工业生产发展的客观规律对人的劳动能力提出的要求。

马克思在《资本论》中根据大工业发展中出现的两个“生死关的问题”，认为人的才能的全面发展同现代大工业的技术基础的革命性联系在一起，是一种社会生产的普遍规律，虽然大工业的资本主义形式再生产了旧的分工，阻碍着人的才能的全面发展，但这种规律象马克思所说的那样，“带着自然规律在任何地方遇到障碍时都有的那种盲目破坏作用而为自己开辟道路。”所以他对资本主义社会条件下的人的发展方向，明确指出：就是现在的工业也渐渐不能使用只熟悉某一个生产部门或某一个部门的一部分的人了。至于在共产主义社会“由整个社会共同地和有计划地来经营的工业，就更加需要各方面都有能力的人，即“能通晓整个生产系统的人。”只有这样的人，才有条件“根据社会的需要或他们自己的爱好，轮流从一个生产部门转到另一个生产部门。”不再受固定职业的束缚，开始扬弃劳动异化这个人的异化的基础。因为，异化劳动和私有制二者的关系虽然是互为因果的，但总的看来是异化劳动产生私有制。（见马克思《经济学——哲学手稿》1963年版，第62——64页）扬弃劳动异化，把人从机器的单纯附属品中解放出来，就能基本上体现人的本质。人的智力和才能的全面发展，虽然是人的全面发展的重要方面，但它并不是它的全部涵义。

其三，是人的道德精神和审美情趣的充分发展。这一点，目前有人持有异议，这是毫不足怪的。因为马克思单从人是劳动力的角度论人的发展时，确实在许多场合讲的是体力和智力的全面发展，没有同时提到道德和审美情趣的发展。但是，我们也应看到马克思在分析劳动过程时，确实没有忽略人的道德因素。他说：人在劳动过程中“除人从事劳动的那些器官紧张之外，在整个劳动时间内还需要有作为注意力表现出来的有目的的意志，而且，劳动的内容及其方式和方法越是不能吸引劳动者，劳动者越是不能把劳动当作他自己体力和智力的活动来享受，就越需要这种意志。”（《马克思恩格斯全集》第23卷第202页）目的和意志均属道德范畴，可见即使从人是劳动力的角度，也不能把道德排除在人的全面发展涵义之外。

现在我們再看，当马克思把人作为劳动力同时又作为“社会关系的总和”进行分析时，就可以明显地看到道德是人的全面发展不可缺少的涵义。关于这个问题，马克思曾说：“一个人的发展取决于他直接和间接进行交往的其他一切人的发展。”（《马克思恩格斯全集》第3卷第514页）“只有在集体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也就是说，只有在集体中才能有个人的自由。”（同上书，第84页）既然如此，人的存在和发展，就象一个齿轮在一架机器中那样，不以人的主观意志为转移，当别的齿轮转动时，你也必须随之转动。这就把每个人带进各种社会关系之中，其中包括道德的和审美的关系。马克思在讲到人的异化，指出人被当作工具使用时，不仅完全献出了自己的体力和一切才能，而且也包括道德关系、审美关系和其他对外部世界的无限丰富关系的异化现象。在资本主义社会条件下，人们在道德和审美方面得到的不是愉悦和幸福，而是人格的屈辱和精神上的痛苦。马克思说的“人的自我丧失”，不仅指智力和体力，而且也包括道德和审美需要的丧失，在这方面连资产阶级也不例外。因为“精神空虚的资产者为他们自己的资本和利润欲所奴役”；（《马克思恩格斯选集》第3卷第330页）恩格斯也曾用嘲笑的口吻说：“庸人把唯物主义理解为贪吃、酗酒、娱目、肉欲、虚

荣、爱财、吝啬、贪婪、牟利、投机，简言之，即他本人暗中迷恋着的一切龌龊行为”。

（同上书，第4卷第228页）大量的事实表明，一个极端自私自利的人，不仅在真理面前会利令智昏，惶恐不安，而且在人与人之间、人与自然之间的伦理关系面前，也会丧失真正人的愉悦和幸福的感受。这正如马克思所揭露的，“它使人和人之间除了赤裸裸的利害关系，除了冷酷无情的‘现金交易’，就再也没有别的联系了”。它把人的纯朴感情“淹没在利己主义打算的冰水之中”，“把人的尊严变成交换价值”。（同上书，第1卷第253——254页）马克思还说过：在资本主义条件下，“忧心忡忡的穷人甚至对最美丽的景色都没有什么感觉；贩卖矿物的商人只看到矿物的商业价值，而看不到矿物的美和特性”。（《马克思恩格斯全集》第42卷第126页）这就告诉我们，人作为社会关系的总和，必然是一定道德和审美的主体。人只有具有共产主义道德精神和审美情操，并能体验到这方面的满足和愉悦，才能摆脱私有制给人的本质带来的二重化、工具化等异化现象。从这种意义上马克思和恩格斯又指出：“私有制只有在个人得到全面发展的条件下才能消灭，因现存的交往形式和生产力是全面的，所以只有全面发展的个人才可能占有它们，即才可能使它们变成为自由的生活活动。”（《马克思恩格斯全集》第3卷第516——517页）由上述可见，我们没有任何理由把人的道德和审美情操排除在马克思主义关于人的全面发展涵义之外。

其四，是人利用客观规律改造自然和社会的自觉程度，达到了“从心所欲，不逾矩”的境界，真正获得了自由，成为自身的主人。

自由是人的价值和人的全面发展的根本标志。马克思主义以前的思想家往往脱离开人的社会实践，脱离开人对客观规律的自觉认识和运用，抽象地去谈论关于人的自由的幻梦。马克思主义肯定自由是人的价值、人的本质的体现，不过这种自由不是人的欲意妄为，而是从对客观规律的自觉认识和运用中获得的。这就是恩格斯所说的：到了共产主义社会，“人们周围的、至今统治着人们的生活条件，现在却受到人们的支配和控制，人们第一次成为自然界的自觉的和真正的主人，因为他们已经成为自己的社会结合的主人了。人们自己的社会行为的规律，这些直到现在都如同异己的、统治着人们的自然规律一样而与人们相对立的规律，那时就被人们熟练地运用起来，因而服从他们的统治。人们自己的社会结合一直是作为自然界和历史强加于他们的东西而同他们相对立的，现在则变成他们自己的自由行动了。一直统治着历史的客观的异己的力量，现在处于人们自己的控制之下了。只是从这时起，由人们使之起作用的社会原因才在主要的方面和日益增长的程度上达到他们所预期的效果。这是人类从必然王国进入自由王国的飞跃。”

（《马克思恩格斯选集》第3卷第323页）这就是说，只有在共产主义社会这样的“真实的集体的条件下各个个人在自己的联合中并通过这种联合获得自由。”（《马克思恩格斯全集》第3卷第40页）从马克思恩格斯对人的自由的本质所作的精辟分析中，我们就能比较容易理解人的全面发展的这个极重要的涵义即“人的全面发展只有到了外部世界对个人才能的实际发展所起的推动作用为个人本身所驾驭的时候，才不再是理想、职责等等，这也正是共产主义者所向往的”。（同上书第330页）也只有这时才能使“人以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，占有自己全面的本质”。（同上

书，第42卷第123页）使自己真正获得解放。马克思所说的：“任何一种解放都是把人的世界和人的关系还给自己”。（同上书第2卷第145页）这也就是对人的异化的彻底扬弃，使人的本质真正得到复归，使人的个性真正获得自由和谐的发展，成为文明幸福的人。

从上述人的全面发展的全部涵义中可以看出，各个涵义之间是密切联系在一起的，它们互为条件地构成一个充分自由的和谐的全面发展的人。

这样看来，那种把马克思主义关于人的全面发展涵义，仅仅理解为“体力和智力的统一发展”或者“主要是智力的全面发展”，把道德和审美情操排除在全面发展之外是不正确的。至于把“体力劳动和脑力劳动相结合”当作人的全面发展的本质特征，也是形而上学的。因为这里把智力和体力在人身上的存在和发展水平，同脑力劳动和体力劳动的实践过程完全等同起来，就会用是否同时地等量地参加体力劳动和脑力劳动的实践活动，作为衡量一个人的体力和智力是否全面发展的标准。这种认识，一方面在理论上无视了脑体劳动分工长期存在的必要性，否认脑体劳动差别的缩小以至消灭是在减轻和减少体力劳动的基础上逐步实现的客观规律；另一方面在实践上很容易导致象斯大林曾告诫的那样，用降低脑力劳动的文化科学技术水平的办法去消灭脑体劳动之间的差别。我国在十年动乱期间，要学生参加体力劳动“越多越好”，要知识分子“同工农业划等号”的惨痛历史教训，完全证明，表面上把参加脑力劳动和体力劳动机械地拼在一起，不仅不能使人在各方面都得到全面发展，反而会成为人的异化的一种新的形式，加剧人的片面发展。

（三）

共产主义社会是实现人的“全面发展”的理想条件

当代发达的资本主义国家和社会主义国家对人的“全面发展”提出的新课题

马克思主义创始人根据人的异化产生和克服的历史规律，对人的全面发展的全部涵义所作的科学论述，其中就包含着彻底实现人的全面发展的条件。这是大家熟知的，只有到了生产力高度发展，消灭了私有制、消灭了阶级的共产主义社会，全体社会成员才能获得全面发展，也只有全体社会成员都获得全面发展，才能实现共产主义，二者是互为条件的。问题在于应该如何看待当代发达的资本主义国家和社会主义国家对人的全面发展提出的新课题。

人们都会看到，在发达的资本主义国家里，马克思在一百多年前所说的“大工业的本性决定了劳动的变换、职能的更动和工人的全面流动性”，要求人的全面发展这一客观规律，随着当代科技和生产力的高速发展，生产结构和社会结构的迅速变化，教育事业的

发达，暴露得越来越明显了。而马克思当时所说的资本主义制度用再生产的旧的分工形式，阻挠工人的流动和全面发展的情况，也有了很大变化。比如，脑力劳动越来越多地代替体力劳动，工人受教育人数之多、年限之长、程度之高，已使三大差别缩小到微乎其微的程度，资本家由过去主要从体力劳动中榨取绝对剩余价值逐渐转移到更多地从脑力劳动中榨取相对剩余价值；生产结构和社会结构的迅速变化，现代交通、通讯工具和教育手段的高速发展，加速了职工的流动和多种才能的发展；现代生产设备的迅速更新和劳动生产率的空前提高，人们不仅改善了生活条件，而且有了更多的空闲时间。这就使人们在发展自己的体力和智力、发展各种才能和爱好、从事社会活动和旅游活动方面，有了更多的自由。这里例举的情况是否完全准确，当然是需要进一步调查和讨论的。不过这里有些情况确实是马克思主义创始人创立的全面发展学说时没有预料到的。

这些新情况，是否说明在资本主义社会下，就可以实现人的全面发展呢？从马克思主义关于人的全面发展的全部涵义看，生产力和文化科学教育发达的资本主义国家，确实为人的全面发展提供了比以往更多的有利条件。在许多人身上，其体力智力和各种才能爱好，确实都有了较充分的发展，他们在驾驭自然规律方面，也取得比以往更多的自由。这种情况预示着。一旦在这些国家实现了社会主义革命的胜利，肯定会成为缩短人的全面发展历程的良好基础。但是绝不能认为在资本主义制度下就可以彻底实现人的全面发展。因为尽管当代大工业生产发展的规律，使资本家不能任意再生产旧的分工，束缚工人的流动和体力、才能的多方面发展，可是只要私有制和金钱万能仍然存在，失业、罢工、社会犯罪、宗教狂热、通货膨胀、能源危机、政变、镇压、环境污染、军备竞赛、战争等现象就会继续存在；而劳动异化、阶级异化、宗教异化、精神的异化等所有异化现象，都会继续存在下去。这样所有的人都不能从忧心忡忡桎梏中解放出来。所谓“福利国家”、“学习化的社会”、“民主的乐园”等种种说法，实质上无非是掩盖剥削和美化资本主义制度的一种新的宣传形式而已。

在基本上消灭了私有制，实行生产资料公有制的社会主义国家，是否可以象马克思主义创始人原来设想的那样，实现人的全面发展呢？实践表明，这也是不可能的。因为至今为止，社会主义革命事实上总是在生产力比较落后的国家发生的，这就不可避免地保留着许多旧社会的痕迹。如生产力的不发达，生产结构和社会结构中存在的旧式分工，三大差别的存在，科学文教事业的落后，封建主义、官僚主义和各种不正之风的存在，国际交往中资产阶级思想和生活方式的渗入，等等。这些东西产生的人的各种异化现象，不是短时期内就能消除的。

在我国十年动乱期间，林彪“四人帮”，利用政治国家的形式，制造了现代迷信，制造了人与自然之间、人与人之间的分裂、人对自身的自我分裂。他们把阶级斗争扩大到全国每个地方、每个单位、每个家庭、直到每个人的内心。肆无忌惮地挑动各种敌对斗争，迫使人去无限地崇拜、忏悔、献身。他们大批“唯生产力论”，把“长草”、“低速度”、“打○蛋”之类的货色，都拿来作为劳动、建设和学习的结果或样板加以颂扬。这就把人完全变成任意摆弄的工具和宰割的对象，使人的各种异化现象重新加倍蔓延。人的本质丧失尽绝。粉碎了“四人帮”，广大人民从封建法西斯的政治异化中解

放出来，这说明在社会主义国家对这样极端反动的政治异化，给人的全面发展造成的灾难，不是不可预防和消除的。

不过，我们还应清醒地看到，要彻底解决社会主义社会存在的各种弊病，扬弃人的各种异化因素，所需要的社会条件，同社会主义向共产主义过渡所需要的条件是一样的。如果不看到这一点，把人的全面发展这个共产主义社会才能实现的奋斗目标，当作现阶段社会主义的行动纲领，那只能是空想。列宁在十月革命胜利后，批评这种左倾幼稚病时说：如果目前，就企图提前实现未来共产主义社会才能培养出来的“全面发展的、受到全面训练的人，即会做一切工作的人。……这无异于叫四岁的小孩去学高等数学。”（《列宁选集》第4卷第205页）

这样说，并不能否认社会主义制度优越性和向共产主义过渡中不断增长的共产主义因素，给人的全面发展带来的有利条件。事实说明，建国以来，在党的正确领导和正确路线指引下，各行各业不断涌现的优秀人物，他们又红又专、干一行爱一行，在工作中具有创造性，经得起各种风浪的考验，克服了各种异化力量的冲击，已成长为能够在较大范围内驾驭客观规律的自由幸福的人。如果说由社会主义向共产主义过渡需要经过从量变到质变、由部分质变到完全质变的过程，那么人的全面发展也同样需要经过这样一个历史过程。

（四）

应允许把“全面发展”作为数量词，去形容不同历史条件下多方面发展的人

用“全面发展”一词来形容概括人的多方面的发展，在马克思主义产生以前就开始了。从古今中外的一些论著中，常常可以看到人们用“完整的人”、“全知全能的人”、“多才多艺的人”、“和谐发展的人”等概念，去赞颂不同历史时期出现的“伟人”、“巨人”。在教育思想史上，有的曾把亚里士多德、孔子、洛克、斯宾塞、蔡元培等提出的“德、智、体、美”多方面教育思想、称为那个时期的“全面发展”教育思想。美国的现代教育学者中，有人把杜威的“整个儿童观”把皮亚杰重视儿童的智能价值和伦理价值，把布鲁纳的结构主义教育思想，都看成是“全面发展”的教育思想。（见《外国教育动态》1981年第1期第47页）日本、美国和我国的一些教育学者和人才学者，还把那些一专多能的通才人物，把教育的每个组成部分内部各种任务的实现，也称为“全面发展”。（见《教育研究》1980年第5期第16页）苏联的教育学教科书至今还认为“人的全面发展，就是智力和体力，道德和审美的统一发展。”（巴拉诺夫等编《教育学》第31页）我国建国以来，在党和政府的教育文献和阐述教育方针的文章中，一直把“德、智体几方面”或“德、智、体、美、技等几方面都得到发展”作为各级各类教育的总目标。（见《红旗》1980年第22期第45页）

从上述不同历史时期、不同阶级、不同国家在教育上对“全面发展”一词的使用来

看，多半是作为数量词，用来形容人的多方面发展。虽然其中包含着对人的发展一定程度的定性分析，但总的看来主要是对当时人的发展进行的定量分析。

马克思主义教育理论根据马克思主义关于人的全面发展的全部涵义，对古今中外把“全面发展”当作数量词使用的情况，进行历史的阶级的分析和评论，并同它划清严格的界限，是非常必要的。特别对那种歪曲篡改马克思主义关于全面发展涵义的观点进行批驳，也是应该的。

但是，马克思主义者，对在不同历史时期，不同国家，约定俗成的一些习惯语言和概念，应该予以尊重。如对人们把“全面发展”一词，主要用来对人的发展进行定量分析，用来表述人的发展的多方面内容，是应该允许的。不应不分青红皂白，把凡是跟马克思主义关于人的全面发展涵义不同的“全面发展”词句，一概列为批判的对象，甚至对我国建国以来所使用的“全面发展教育”一词也要加以批评否定。马克思主义创始人对这个问题的态度同僵硬的非历史主义观点是截然不同的。请看，恩格斯在《自然辩证法导言》中，如何实事求是地运用“完整”的人、“巨人”等概念去形容文艺复兴时期那些出类拔萃的人物的。他写道：“这是一次人类从来没有经历过的最伟大的、进步的变革。是一个需要巨人而且产生了巨人——在思维能力、热情和性格方面，在多才多艺和学识渊博方面的巨人的时代。给现代资产阶级统治打下基础的人物，决不受资产阶级的局限”，他们“没有成为分工的奴隶”，“没有受到片面化的影响”。“那时差不多没有一个著名人物不曾作过长途旅行，不会说四五种语言，不在几个专业上放射光芒。列奥纳多·达·芬奇不仅是大画家、而且也是大数学家、力学家和工程师。他在物理学的各种不同部门都有重要的发现。”他接着又列举了丢勒、马基雅弗利和路德等一些“巨人”，称颂他们具有“完人的那种性格上的完整和坚强”。（《马克思恩格斯选集》第3卷第445—446页）恩格斯在这里把“多才多艺”、“完人”、“巨人”的概念同“片面化”的概念相对立，恰如其分地分析了文艺复兴时期多方面发展的人物。有谁能说这会同共产主义社会全面发展的人相混淆呢？！同样，我国用“全面发展”这个词，来表述从幼儿园到大学的培养目标，概括德、智、体几方面都得到发展的学生，也是无可非难的。

作为马克思主义教育理论，一方面要注意马克思主义关于人的全面发展涵义不被曲解，另一方面又要尊重历史，从不同历史时期所赋予“全面发展”一词的特定涵义中，批判地吸取一些对丰富马克思主义关于人的全面发展涵义有益的东西，都是十分必要的。

总之，虽然我国目前的社会条件和教育条件，还不能彻底实现共产主义社会那样全面发展的人，但绝不能否认马克思主义关于人的全面发展学说，对我国社会主义教育的巨大指导意义。我国的社会主义性质及其发展规律，要求我们既要把培养理想的全面发展的人作为奋斗目标，又需要从我国的实际情况出发，在这远大目标指导下，努力培养社会主义四化建设所需要的全面发展的新人。这实际上就是充分利用和创造有利条件，加速人的全面发展的历史进程。

附录： 全面发展教育若干问题的探讨 (内容要点)

前言：关于人的全面发展教育问题的争论和方法问题。当前，深入探讨这个问题的
重要意义。

一、马克思的异化理论和人的全面发展问题。

1、马克思主义关于人的学说和异化理论是阐明人的全面发展涵义和条件的理论基
础。

2、不能仅从人是劳动力看全面发展的涵义，人的全面发展应有四个方面的涵
义：

3、共产主义社会是实现人的全面发展的理想条件，当代发达的资本主义国家和社
会主义国家对人的全面发展提出的新课题；

4、应允许把“全面发展”作为数量词，去形容不同历史条件下多方面发展的“巨
人”；我国建国以来把培养“全面发展的新人”作为各级各类学校教育的总目的是正确
的。

二、教育的组成部分问题

1、人的全面发展同教育的组成部分不是同义语；教育的组成部分是历史地形成的
人类教育的共同范畴；

2、马克思并没有为共产主义教育的组成部分规定固定的模式；

3、“科学不是技术之母”，智育不能代替技术教育；

4、美是事物的一种独特属性，人对美的需要和审美能力形成过程的相对独立性，
德、智、体、技各育不能代替美育；

5、劳动教育是必要的，但不能作为教育的组成部分；

6、不同社会不同阶级教育的组成部分，在任务内容的性质上不尽相同。不能互相
全盘搬用。

三、教育的全面价值观问题

1、判断教育价值的多种方法和尺度；

2、德、智、体、美、技五育是至今最完美的教育组成部分；各育的基本任务；

3、各教育组成部分对社会政治、经济和文化发展的价值；

4、各育对受教育者自身发展和享用的价值；

5、各育对教育过程的发展和提高教育效率的价值。

四、教育组成部分的地位问题——评“智育第一”论

1、马克思并没有规定“智育应占第一位；

2、生产力对社会历史发展的决定作用，智育对科技转化为现实生产力的作用，都
不能决定“智育第一”；

3、马克思主义关于人的全面发展涵义，不能成为“智育第一”的根据；

4、智育对其他各育只是提供认识的基础，不能决定“智育应占第一位”；

5、用教育活动的时问多少，不可能测量各育的重要程度；教学为主不能成为“智育第一”的根据；

6、我们否定“智育第一”同“四人帮”大批“智育第一”，在目的和方法上根本不同；

7、“德育第一”也是不科学的；

8、各育互为条件地统一存在和发展；在教育实践中，不同时期允许有所侧重。

五、全面发展教育与通才教育、专才教育、尖子教育的关糸问题

1、专门人才的培养是当代科技发展和社会职业分工的精细趋势的需要；

2、通用人才的培养是当代科技的横向发展和社会职业结构的迅速变化的需要；

3、尖端人才的培养与“大面积”提高的关系；

4、全面发展教育是培养各级各类人才的基础教育。

六、在教育实践中统一贯彻全面发展教育的问题

1、教育组成部分的抽象性和教育实践的综合性；

2、在教学等多种教育途径中统一贯彻；

3、在各类课程中统一贯彻；

4、在教育发展的各阶段中统一贯彻；

5、在各种教育组织和工作分工中统一贯彻。

结束语：从当代社会发展和教育实际出发，研究和发展马克思主义关于全面发展教育理论，指导我国的教育实践。

试论德、智、体三育的辩证关系

长春师院 王继湘

德育、智育、体育是我国社会主义的重要组成部分。使受教育者在这几方面都得到发展，是没有争议的。但三育的关系、地位和作用如何，有无主次之分，过去和现在都有不同看法。正确认识三育的辩证关系，摆正各育的地位，充分发挥其作用，对提高教育质量，抵制各种错误思潮具有重大意义。

有的同志主张“智育在全面发展教育中应占第一位”，对这种论点我们持有不同看法，提出来与之商榷。

德智体三育在培养新人中，是统一不可分割的整体，它们之间存在着辩证统一的关系。分述如下：

(一)

三育并重是规律。德、智、体三育在培养新人中的地位 and 作用是并重（同等重要），还是有第一、第二之分？用辩证唯物主义观点分析，教育受社会生产方式和人的身心发展规律的制约。无论就社会生产方式对教育的要求来看，还是就人的身心发展规律来看，德、智、体三育在新人成长中缺一不可，具有同等重要的地位和作用，三育并重是规律。实践一再证明，低估或忽视三育中任何一种教育，都会遭到客观规律的惩罚。

教育的专门特点是培养人，问题在于培养什么样的人？那种把教育仅仅作为培养劳动力的观点是不够全面的。我们认为，通过教育不仅要培养劳动力，而且要使人成为一个完整的社会人。这种完整的社会人是有哪些因素构成的呢？这里需要明确一个问题，人是怎样构成的，它的本质是什么？

人出生时，只是一个自然“实体”，是一个自然的人，为了适应社会生产和社会生活的需要，就要把他培养和训练成为一个社会的人。而构成这种社会人具有哪些因素呢？马克思和恩格斯指出：“任何人类社会的第一个前提是有生命的个人的存在，因此第一个需要明确的具体事实，就是这些个人的肉体组织，以及受肉体组织制约的他们与自然的关系。”（《马克思、恩格斯全集》第3卷23页）。这就是说，成为一个社会的人首先要具要“肉体组织”，以及“受肉体组织制约的与自然的关系”，即具有健康的身体及其适应和改造自然的知识和能力。而人们在从事物质资料生产的时候，就结成了人与人的一定关系，任何社会下的生产都是在一定社会关系下的生产，“是以个人间的交往为前提的”。正如马克思在批判费尔巴哈的错误观点时指出的那样：“人的本质并不是单个

人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”（《马克思、恩格斯选集》第1卷第18页）毫无疑问，人们为了从事社会生产和适应社会生活的需要，只有肉体组织还不行，还要具有一定知识和道德行为，而且每一代人要从社会上承受现成的生产力和现成的生产关系，成为适应一定生产力和生产关系所要求的社会现实的人。因此，我们在认识人的构成和他的本质的时候，不能离开社会生产，同时也不能离开社会生产关系。我们可以从生产的角度去认识人及其本质，把人作为生产力去理解，这是经济学的范畴，马克思下面的论述就是这样做的：“要改变一般人的本性，使他们获得一定劳动部门的技能和技巧，成为发达的专门劳动力，就要有一定的教育和训练”。从这点出发，教育是生产力再生产的手段。而根据社会的需要，教育不只把人培养成从事社会生产的劳动力，而且要使人既能从事社会生产，又能适应社会生活的社会人，这是教育学的范畴。所以，教育不仅是生产力再生产的手段，也是生产关系再生产的手段。可见，构成社会人必须具有德、智、体几方面的因素，因此培养这种社会人的教育，也必须是德、智、体几方面的教育。以上从人的构成上看，几育缺一不可，它们各自具有同等重要的地位，几育并重是符合人的构成的客观规律的。

我们知道，教育受社会生产方式——生产力和生产关系共同决定的。生产力和生产关系对教育的制约，首先和主要的表现在教育目的的确定上。社会生产方式规定着培养人的规格，同时也就决定着教育的构成。生产力和科学技术不断发展，要求受教育者必须具有从事当代生产的斗争知识，这就要求要有智育；生产关系要求受教育者要具有适应一定生产关系的道德品质，这就要求有德育；而二者实现的物质基础则是健康的体质，因此又要有体育。这就是社会生产方式要求教育必须对受教育者实施德、智、体几方面的教育。这一点，古代的思想家、教育家（如古希腊的亚里斯多德和我国古代教育家孔子）从社会对教育的客观要求出发，提出了使受教育者在德、智、体都得到发展的主张。但是在一切剥削阶级社会里，由于生产力发展水平的限制和统治阶级利益的要求，也就是受着历史的阶级的局限，还没有真正实现德智体三育并重。某一个社会或者片面强调体育（如斯巴达的教育），或者片面强调德育（如我国几千年的封建教育），或者在不放松德育的前提下强调智育（如资本主义教育）。只有到了社会主义社会，无产阶级才能遵照历史唯物主义和辩证唯物主义世界观，适应社会对教育的客观要求，对受教育者实施德、智、体几方面的教育，真正把三育并重起来，使受教育者在德、智、体几方面都得充分的发展，成为历史上从未有过的具有社会主义觉悟的有文化的身体健康的一代新人。

我们再从德育、智育、体育内部的结构关系看，三育也是并重的。德智体三育所组成的矛盾是怎样一种类型的矛盾呢？它是以统一性为主的一类矛盾。德智体几育一方面是独自存在的客体，另一方面又是统一不可分割的整体。我们从德智体育各自完成的不同任务出发，区分为各种不同的教育，实际上在具体实施过程中，不是分别进行的，而是统一实现的。它们之间是相互制约、相互渗透、互为前提、互为基础的辩证统一的关系。首先，某种教育的实施是以它种教育为前提的，是在它种教育的基础上进行的。很明显，德育的实施，为智育、体育打下了思想基础。道德教育本身不仅是形成世界观和

道德品质所需要，同时也为智育、体育的进行提供了保证。思想好，就会有助于更好地掌握知识和从事体育锻炼。智育对德育、体育同样也是不可缺少的前提和基础。虽然不能说，知识越多思想境界就越高，但知识必定是形成世界观的基础、列宁在《青年团的任务》中尖锐指出：“如果你们试图从这里得出结论说，不掌握人类积累起来的知识，就能成为共产主义者，那他们就犯了极大的错误。”列宁向广大青年发出号召：“只有用人类创造的全部知识财富来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者。”实践一再证明，这是千真万确的真理。四害横行时，青少年思想品德之所以下降，犯罪率增高，重要原因之一是“四人帮”大搞愚民政策的结果。至于健康的身体是德育智育的物质基础更是十分明显的。毛泽东同志在《体育之研究》中说：“体育，载知识之车，而富道德之舍也”。总之，德智体几育是互为前提，互为基础，相辅相成的关系。只要德智体一起抓，几育就能互相促进，如果忽视其中的任何一种教育，就会破坏这种统一，就会降低教育质量。其次，几育间互相包含、互相渗透，密不可分。任何一种教育活动的进行，都是几育共同作用的结果，绝对地单一实施某种教育，实际上是不存在的。就拿学校大量的经常的工作课堂教学来说，它绝不只是向学生实施智育的过程，而是德智体几育综合实施的过程。无论就课的总体还是就任何一堂课都是如此。又如一次班会、队会的召开，一次劳动的安排，一次课外活动的开展，一次参观、实习的进行，等等，所有教育教学活动，都是德智体统一实施的过程。因此，那种人为地把三育割裂，甚至对立起来的主张和做法，都是违背三育并重的客观规律的。“各育分工”、“各自分家”的单打一的做法，必定会影响新人的培养过程，势必偏离德智体都得到发展的轨道，其结果必然使受教育者或者缺德，或者少智，或者体质遭到损害。这种不顾规律因而遭到客观规律惩罚的历史教训是不少的。

综述我们的看法是，从人的构成，社会对教育的要求和教育自身发展的内部关系等几方面看，德智体三育在人的成长发育中的地位 and 作用是并重的，它们没有重要和不重要之分，没有第一第二之别。

那么我们怎样理解马克思在1866年为国际工人协会第一次代表大会的代表所作的指示中提出的“第一：‘智育’呢？这要从两方面理解。马克思说：“把教育理解为以下三件事：

第一：智育。

第二：体育，……。

第三：技术教育，……。”

这一指示的目的是在资本主义条件下，无产阶级向资产阶级争得教育权利，把它作为防止工人子女遭受资本主义制度危害的基本措施。马克思之所以把教育理解为智育、体育、技术教育，就是要使儿童、少年的劳动和这三方面结合起来，也就是在资本主义统治的条件下，向资产阶级争得教育权利的具体内容，它不是对教育组成部分的全面表述。教育应该包括德育，马克思之所以没有提到德育是有原因的。马克思在1869年8月10日总委员会上讨论巴塞尔代表大会议程时，指出了这一点。他批评了米尔纳的建议（建议在当时资产阶级学校里讲授政治经济学）。马克思指出：“公民米尔纳的建议不值