

# 马克思“现实的个人”思想的教育哲学意蕴

程从柱

〔摘要〕教育是发展人性的人类事业,以一定的人学思想立基。马克思通过对传统人学的抽象人性论以及资本主义社会资本逻辑抽象统治的批判,确立了以“现实的个人”为出发点的历史唯物主义人学理论体系,为教育理论研究及其实践奠定了坚实的人学理论根基。马克思从不同的思想层面和思想维度对人的本质以不断深化的考察,把“现实的个人”的现实性本质归结为“一切社会关系的总和”,深刻反映了人的本质在生活性、实践性、历史性等方面的内涵特性。社会主义教育事业以“现实的个人”为主体对象,就是要直面每个个体的生活现实与身心发展需要,通过不断克服与扬弃资本现代性的抽象片面性及人的工具性异化,以促进每个个体超越现实性的发展与历史性的解放,不断追求人的全面发展和“自由个性”的教育价值使命的真正实现。

〔关键词〕马克思;现实的个人;教育哲学;意蕴

教育作为一种培养人的价值实践活动,“培养什么人”“怎样培养人”和“为谁培养人”是全部教育的根本问题所在,离不开一定的人学理论对“人是什么”“人何以存在”及“人何以所为”的哲学性立论,以此为“教育是什么”作出存在论的论证。教育的存在论深究植根于对人自身的存在论探问、对人性的确定性追寻以及对人的发展的价值性辨明。然而,正是基于一定的人学理论立场,无论是传统形而上学关于人性问题的本体论悬设,还是近代哲学把人作为理性主体的思辨确认,都是对人性的抽象性把握,因而建立在抽象人性论地基上的教育思想和教育理论,以抽象本体论的设定,把人的发展与人性的实现置于超验抽象的人学目的论视域中。

马克思把“现实的个人”<sup>①</sup>作为历史唯物主义的出发点,通过对传统人学的抽象人性论以及资本主义社会资本逻辑的抽象统治批判,开辟了基于“现实的个人”的生命活动及其生存境遇的人学新路向,建立了历史唯物主义的人学理论体系。马克思关于“现实的个人”的人学思想,对于当代中国教育理论研究与教育实践改革都具有特别重要的指导意义,为马克思主义教育理论体系的时代化建构提供了坚实的逻辑基点。本文尝试从马克思的抽象批判思想出发,基于历史唯物主义的人学立场,针对资本现代性中的教育抽象性问题进行考察,以阐释马克思“现实的个人”思想所蕴含的教育哲学意蕴。

程从柱,教育学博士,江苏师范大学教育科学学院教授(徐州 221116)。本文系国家社科基金一般项目“新中国教育观念演进研究”(BAA210023)研究成果。

①《马克思恩格斯选集》(第1卷),北京:人民出版社,1995年,第73页。

## 一、马克思“抽象”批判视域中的“现实的个人”思想

马克思的“抽象”批判思想既是马克思开创历史唯物主义的方法论进路,也是构成马克思历史唯物主义的思想论域,贯穿于马克思人学思想发展的整个历程。在不同的思想时期,马克思的“抽象”批判有着不同的人学视域主题,构成了历史唯物主义的人学理论要旨。

### (一) 马克思的“抽象”批判:个人受抽象统治

“抽象”批判作为一种哲学思想视域,是针对一定的抽象思想观念或脱离具体性的空洞、片面的抽象概念所造成的对人性、人的生命活动以桎梏和曲解的批判性揭示。“抽象”成为一种摄制人的力量,源自人的观念觉醒。人的观念觉醒与上升,一方面意味着人在观念上渴望为自身的生存与发展寻求确定性的思想根基与行动法则;另一方面也恰恰明证了,正是人对自身存在根基的思想性关切,形成了人以超验的观念而抽象化规约自身的历史境遇。马克思明确指出:“抽象或观念,无非是那些统治个人的物质关系的理论表现。”在资本主义社会里,“个人现在受抽象统治,而他们以前是互相依赖的。”<sup>①</sup>

马克思对“抽象”的批判性考察,关涉哲学、政治学和经济学等多层面的思想视域,主要涉及两方面的主题:一是针对传统形而上学的抽象性批判,包括针对传统人学的抽象人性论批判;二是针对资本逻辑所造成的抽象统治的批判。

传统形而上学以超验的统一性抽象设定来勘定人性,不可避免地导致了“抽象”对人的生命活动的摄制,造成对人的存在意义的遗忘,“人的能动性和主体性、人的自由和价值都被消解在这种抽象的本体中。”<sup>②</sup>近代的笛卡尔哲学,提出“我思故我在”的哲学命题,试图从个体内在性出发,把作为“主体”的“自我”抽象为绝对的“理性主体”,思辨性地抽离了主体与现实世界的关系。斯宾诺莎则将抽象理性扩展到伦理学领域,理性被作为“心灵的最高的善,是对神的认识,心灵的最高德性是认识神。”<sup>③</sup>康德的启蒙哲学更是将应然的“理性原则推向顶峰”。<sup>④</sup>黑格尔认定理念“在自身中展开自身”,<sup>⑤</sup>将“最抽象”的“绝对精神”统合到历史过程中,“绝对精神”构成了人性上升的历史性本质。费尔巴哈虽然批判黑格尔的“绝对精神”是脱离了人自身的“无人身的理性”,并指出了从感性出发的唯物主义道路,但却表现了其唯物主义的不彻底性。马克思批判费尔巴哈“一是在自然观上没有从人与自然的实践关系去理解自然,陷入‘抽象的自然’之中……;二是在历史观上没有从人与人的社会关系去理解人,陷入‘抽象的人’之中。”<sup>⑥</sup>总之,无论是传统哲学,还是近代理性主义哲学等,都是以形而上学的抽象方式来设定人性,造成了“抽象”对人的统治。而针对资本主义社会里的经济与制度体系,马克思更是揭露了其资本逻辑的抽象统治实质。以追求商品抽象的交换价值为目的,整个社会被资本同一化,而“资本的同一化的过程与怀抱包罗万象的笼而统之的哲学的企图在本质上是同样的,形而上学是打在资本的额头上的该隐的记号。”<sup>⑦</sup>这就是说,资本逻辑统治的实质是“商品的形而上学化”,抽象是资本的谋取方式,资本成为价值实现的抽象物,使得资本成为一种外在于人的

①《马克思恩格斯全集》(第30卷),北京:人民出版社,1995年,第114页。

②杨耕:《重新理解唯物主义的历史形态及其革命性变革》,《中国社会科学》2016年第11期。

③[荷]斯宾诺莎:《伦理学》,贺麟译,北京:商务印书馆,1983年,第189页。

④张志伟、欧阳谦:《西方哲学智慧》,贺麟译,北京:中国人民大学出版社,2000年,第86页。

⑤[德]黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,北京:商务印书馆,1980年,第56页。

⑥杨耕:《重新理解唯物主义的历史形态及其革命性变革》。

⑦张一兵、蒙木桂:《神会马克思:马克思哲学原生态的当代阐释》,北京:中国人民大学出版社,2004年,第118页。

决定性力量。形而上学的观念抽象性与资本主义社会里的资本逻辑在本质上是一致的,“人不仅受‘头脑创造物’——观念的统治,而更受‘双手创造物’——资本的统治。”“资本主义社会里资本与形而上学的‘联姻’,建构起了同一性的抽象的‘无形之网’和强大的‘无底之洞’,最终导致了‘个人受抽象统治’的资产阶级社会现代性的实质和深层逻辑。”<sup>①</sup>

马克思通过对抽象人性论的批判以及针对资本逻辑所造成的抽象统治的揭示,旨在为人类开创出一条新的生存方式与自我解放之路。扬弃传统人学和资本逻辑的抽象统治基础,克服资本现代性所造成的异化人性的事实,成为马克思开创历史唯物主义人学的思想使命。

## (二) 马克思“现实的个人”的思想旨趣

马克思的人学思想以“现实的个人”为出发点,是马克思在批判“抽象”统治人性的哲学运思中对人性秘密的真正发现,具有深远的哲学变革意义。在基本涵义上,马克思视“现实的个人”是有生命需要的人,是在生活世界中从事物质生产和生命自身生产的人,是处于一定社会关系并不断超越“现实”关系而走向历史性解放的人。他明确指出:“我们的出发点是从事实际活动的人”,“是处在一定条件下进行的、现实的、可以通过经验观察到的发展过程中的人。”<sup>②</sup>“现实的个人,也就是说,这些个人是从事活动的,进行物质生产的因而是有一定的物质的、不受他们任意支配的界限、前提和条件下活动着的。”<sup>③</sup>马克思重新建构了人学的存在论基础,提出了把握人的本质的人学基本原理,将人的本质实现置于生成性的社会关系建构和具体的实践活动过程中,实现了以现实性为根本指向的哲学变革。

第一,马克思通过对传统人学的思想性革命,强调从“现实的个人”出发,“开辟了‘直面生活本身’的人学存在论道路。”<sup>④</sup>

马克思对抽象统治的批判,使得人学的根基真正转向到人的生活现实,从而确立了从现实性出发来把握人的本质的思想立足点。传统人学对人性的形而上悬设,遗忘了人的生命活动更为本真的生活世界,遮蔽了生命存在的“现实性”意义之根。马克思强调“现实的个人”的“现实性”指向,将“现实性”植根于感性实践或感性社会生活中,旨在克服并超越生活世界中个人生命意义的历史性缺失,为实现人的历史性解放和更充分的发展确立一条历史唯物主义的人学思想道路。

人的存在的现实性即人的社会生活本身。马克思指出,人的存在“就是他们的现实生活过程”,其前提是“一些现实的个人,是他们的活动和他们的物质生活条件,包括他们已有的和由他们自己的活动创造出来的物质生活条件。”<sup>⑤</sup>正是生活本身彰显了个体生存与发展的实情,为个体的发展注入了生机活力,唤醒了个体的生活愿望及行动方式。生活的现实性就在于其打开方式的实践性。“实践高于(理论的)认识,因为它不仅具有普遍性的品格,而且还具有直接现实性的品格。”<sup>⑥</sup>“现实”的社会性和社会性的“现实”直接取决于人的生产实践活动及采取的社会生活方式。人的实践活动过程与人的发展过程是同一的,人的实践活动本身内在地质蕴了发展人、实现人的现实意义。马克思所强调从“现实的个人”出发,也即从生命实践出发,为人的生存与发展开辟了一条崭新的人学存在论道路。在对人的本质认识上,马克思摒弃了形而上学的人学存在论样式,把认识人的本质直接定位于“现实的个人”,指出了“现实的个人”的生活性、实践性和历史性等方面的社会性特质。人既是

①贺来:《“主体性”的当代哲学视域》,北京:北京师范大学出版社,2013年,第102—104页。

②《马克思恩格斯选集》(第1卷),第73页。

③《马克思恩格斯选集》(第1卷),第71页。

④陈曙光:《马克思人学的存在论阐释》,北京:社会科学文献出版社,2019年,第40页。

⑤《马克思恩格斯选集》(第1卷),第72页。

⑥《列宁全集》(第55卷),北京:人民出版社,1990年,第183页。

“类”的存在物,具有满足生命需要的“类活动”本质,又具有“人的发展的本质”“人的共同体本质”“人的社会联系本质”和“人的个体本质”等。<sup>①</sup>马克思关于人的本质思想是不断深化展开的,在总体上不断地指向人的生活本身,强调人改造世界和发展自身的生命活动过程。

第二,马克思通过对资本抽象统治个人、统治社会生活的批判,揭示了人的现实生存境遇与人性异化的实质。

哲学的反思性不仅要看到理论的前提,而且要看到“现实”的境况。在资本主义社会,资本的同一化抽象与启蒙现代性话语是契合一致的,在引发近现代思想革命和推进资本主义制度建立的同时,也不可避免地导致了资本统治人和统治社会生活的现代性“事实”。从马克思之前就已经形成的理性形而上学思想体系对人性的抽象统摄,再到以资本、货币为抽象物造成的人们对“物”的普遍性依赖,人受到了从精神到物质的双重抽象统治,这正是马克思所揭示与批判的资本现代性状况。马克思深刻洞察到,资本逻辑统治下的现代社会,以理性的普遍主义现代性叙事及其所推崇的价值精神,不过是资本为实现统治而抽象设定的价值体系,具有很强的装饰性。启蒙现代性把个体自我与理性主体置于人性的中心,以“看不见的手”的抽象市场原则为主导,必然导致商品拜物教和工具理性主义的泛滥。个体追求以“物”为本,以对“物”的依赖性建立起普遍的关系,并不能在社会关系和共同生活的现实层面确立更为内在的价值认同,不可避免地造成了普遍工具理性对具体个人的抽象统治,造成了人性的普遍物化。

马克思揭露了资本逻辑统治下人的劳动异化以及人性异化。异化劳动否定了人作为劳动存在的生命意义,人的发展尺度不是真正面向人自身的全面发展需要,而是被资本抽象为单纯的作为“活劳动”的发展形式,“表现为对象的丧失和被对象奴役,占有表现为异化、外化。”<sup>②</sup>马克思把人的发展建立在一种对象化的劳动关系基础上,“以个人对于对象的本质关系为前提,……在自己的某个方面把自身对象化在物品中,他对物品的占有……表现为他的个性的一定的发展。”<sup>③</sup>但是,异化劳动背离了劳动者及其劳动产品的直接性对象关系,因而,劳动者个人只能被工具性异化,无法实现真正的个性化发展。

第三,“一切社会关系的总和”是马克思对“现实的个人”本质最具现实性的归结。

马克思坚持从现实性出发来把握人性、人的本质以及人的发展。“现实的个人”通过物质生产劳动在与自然发生直接关系过程中形成广泛的社会关系,正如马克思所言,人的存在“表现为双重关系:一方面是自然关系,另一方面是社会关系……”<sup>④</sup>。马克思深刻认识到“关系”的人学意义,“凡是有某种关系存在的地方,这种关系都是为我而存在的关系。”<sup>⑤</sup>人与世界发生多重关系,正是在关系构成中显现人的存在本质,恰如马克思所言:“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。”<sup>⑥</sup>

现实个人总是在对象性关系中确证个体存在的生命意义,而不是抽象的定在实体。马克思强调个体本质生成的社会性基础,正是不同的社会关系联结,个体获得了生命本质的生成,并被赋予了超越现实性的发展性关系诉求,“因为人的本质是人的真正的社会联系,所以人在积极实现自己本质的过程中创造、生产人的社会联系、社会本质。”<sup>⑦</sup>无论是个人的本质实现还是个人创造社会本质,都在

①张奎良:《马克思人的本质思想的全景展示》,《天津社会科学》2014年第1期。

②《马克思恩格斯全集》(第3卷),北京:人民出版社,2002年,第268页。

③《马克思恩格斯全集》(第30卷),第173页。

④《马克思恩格斯选集》(第1卷),第80页。

⑤《马克思恩格斯文集》(第1卷),北京:人民出版社,2009年,第532页。

⑥《马克思恩格斯文集》(第1卷),第501页。

⑦《马克思恩格斯全集》(第3卷),第395页。

一定历史阶段上体现了人的本质力量、人的价值实现的具体性、生成性和丰富性。所以说,“马克思现实观的整个具体化纲领是同时包含着两条道路的:它从感性的具体出发——经过思维的抽象——而达于被思维把握了的具体。”<sup>①</sup>在马克思的人学意义上,对个人的现实性本质确认与对社会的本质性理解是统一的。

总体而言,马克思通过对传统人学以及资本逻辑的抽象统治批判,肯定了人的生命存在的有限性及其本质生成的现实性基础,强调要从“现实性”的社会关系出发来把握人性、人的本质。在马克思的历史唯物论思想境域上,“现实性”的根本意义就是指向每一“个人”,活生生的“个人”才是真正“现实性”的。相较于“现实的人”的用语表达,“现实的个人”更切近马克思的人学思想要旨。现实个人是在“一切社会关系的总和”中显现其生命本质的,而不是孤立的、抽象的实存个体,体现为“生活性”“实践性”和“历史性”等,即以直面生活本身的实践活动方式,使个体成为真正具体的、不断进行社会生产和发展自身的社会主体,进而历史性地通向人的本质的更充分、更全面的实现。

## 二、教育的马克思人学出发点:促进“现实的个人”的超越性发展

教育以促进人的发展为价值指向,因而一定的人学理论立场,对于教育研究和教育实践具有重要的理论前提意义。马克思强调要从“现实的个人”出发,立足于人的生命活动及社会生活本身,为教育活动的超越性展开与抽象性克服确立了人学理论根基。

### (一) 资本现代性视域中的教育抽象性审视

教育从原初的发生意义上说,是与人的生产生活需要直接联系的。伴随着人类自我意识的观念性觉醒与形而上思考的深化,人类哲学性的“思想”作为最高的意识形态,在为人类自身寻求安身立命的根据、为人的发展确立一个理想的价值世界的同时,也不可避免地造成了对人类社会活动的抽象性制约。教育为适应一定社会的整合要求,必然接受一定社会的抽象机制与抽象原则的规约。从教育思想史来看,传统教育活动的思想性话语体系与传统形而上学的抽象人性论是契合一致的。抽象人性论是传统形而上学的一个固有问题,因而,建立在超验主义人性论基础上的教育思想就很难规避这样的问题。传统哲学家们在讨论教育问题时,往往会以一种目的论的本体论主张来阐述他们的教育理解,实质是对教育目的的一种超验性抽象设定。抽象人性论立场以一种合理性的论证方式隐匿地进入教育思想视域中,如果不能真正看清传统教育思想在人性论上的抽象性实质,就很难看清教育史上的教育思想家们所主张的教育究竟是“培养什么样的人”和“为谁培养人”的意识形态立场。

而现代社会从发端上说,其现代性价值体系就被资本逻辑所制度化规约。从传统社会身份性依赖关系中解放出来的每个个体,虽然具有了相对的个体独立性,但是,由资本现代性所构成的话语及制度体系,经过不断的抽象性建构,形成了对人的规训机制,正如福柯所言,现代性是“一个理性化、‘规范化’和统治日益增长的过程。”<sup>②</sup>服务于资本现代性的社会要求,教育从价值观念、制度体系到具体展开过程,不免受制于一定的抽象性设计。

第一,从教育的人性论立场与价值取向来看,资本现代性主导的教育,把人性预设为“理性人”“经济人”和“制度人”等。启蒙人性论对人的生命自然性与理性精神的肯定,为教育遵从自然法则

<sup>①</sup>吴晓明:《马克思的现实观与中国道路》,《中国社会科学》2014年第10期。

<sup>②</sup>[美]斯蒂文·贝斯特等:《后现代理论:批判性的质疑》,张志斌译,北京:中央编译出版社,1999年,第145页。

及主体性原则确立了一定的积极思想基础,但以卢梭、康德等为代表的启蒙思想家们依然未能摆脱人性观上的抽象性设定,脱离了个人具体的社会性关系基础与生存境遇而倾注于普遍性地规划教育的确定性体系。而在教育价值取向上,更是被一种工具性的价值纲领所统摄,教育的工具价值和目的价值被阶级性地割裂。教育的目的价值只是服务于少数人,而对于广大普通民众来说,教育被资本逻辑所导向,成为一种外在于人自身的工具性力量与再生产劳动力的手段。教育通过对劳动力的高效率生产与再生产,以活劳动的交换价值形式进入到商品生产体系中被资本所占有,以便实现交换价值的增值,“人的发展采取了物的发展的形式。”<sup>①</sup>

第二,从教育制度设计来看,现代教育与现代社会治理的理性化制度安排是一体的,以寻求和谋划教育治理的理性化路线。资本现代性围绕自由市场这种看不见的抽象力量形成社会的整合机制,并通过理性化的程序机制、知识话语、技术逻辑以及对人的行为的抽象规训方式,将个体的社会活动纳入到一定的时空结构和规范体系中。教育制度设计服务于资本逻辑的社会制度安排要求,整个教育体系也被结构化和类型化,人接受教育的过程被纳入预设的制度化学校体系中,以促进现代社会的整合。资本现代性主导的教育制度体系,不仅在教育思想观念层面,而且在整个教育治理的组织架构及其联结机制方面,均服从于工具理性的精巧设计,不断形成与整个社会越来越严密的依存性关系体系,学校教育过程实质是理性化的制度规训过程。正是理性主义的现代性抽象对复杂的教育活动以一种精确的标准化、普遍化制度体系设计,一方面造成了外在的制度性压迫与个体发展自为性的矛盾性对抗,另一方面造成了教育中的“制度人困境”,即教育中的人越来越依赖于普遍的制度设计,每个特殊个体被普遍制度关系所形成的抽象力量所制约,同时也迫使教育制度设计不得不走向愈加精确和复杂,更易导致系统性风险和不确定性的增加。服务于资本现代性主导的教育制度安排要求,人们接受教育的发展性需要被异化为普遍性的消费性需要,人的发展及其教育等同于教育的物化收益,个体的发展前景被可支配的教育资本和教育资源投入多少所衡定,教育也因此无法真正面向每个生命个体的发展需要,失去了其本真的存在论意义。教育制度的抽象性是整个现代性社会制度体系抽象性在教育活动领域的具体体现。

第三,从教育组织形式与教育过程来看,受教育者被设定为具有一定同质性的对象群体,以作为“班级人”接受统一的教育过程。教育空间被设计为教室,学校班级是系列的教育组织,教学过程被时间精准计量,整个教育过程的时空维度及联结机制被结构化、程序化设计。班级授课制的产生和普及,从社会根源上说是与工业化时代的大工业生产和知识传播的批量印刷方式相契合的,“班级人”的抽象和专业主义的技术逻辑,学校成为“造就人的工场”<sup>②</sup>,如同工业产品生产过程而被模式化、标准化控制,个性化教育很难彰显。从教育结果来看,通过学校教育的分层分类机制,个体被身份化抽象,教学效果和教育质量被工具理性精确定位,进而为社会分层、社会结构提供一种整合模式,以满足工业化社会对人力资源的专门化配置需要。教育过程中,鲜活的学生个体往往被观念性地看成了具有某种符号标签的抽象人,即以一種粗暴的抽象方式来看待不同学生个体,以偏概全地将学生个体抽象化为某种单一人性的发展个体,消解了人性的复杂性及学生个体发展的独立性、特殊性和差异性。

马克思通过对抽象人性论及资本逻辑的抽象统治批判,揭示了个人价值自主性与社会价值的抽象制约性之间突出的矛盾。源自于资本主导的现代性,造成了个人发展的内在价值的遮蔽、人的生存生活方式的异化和人性异化。教育契合现代社会的整合要求,形成了一个结构化的制度体系及运

<sup>①</sup>张一兵、蒙木桂:《神会马克思:马克思哲学原生态的当代阐释》,第124页。

<sup>②</sup>[捷克]夸美纽斯:《大教学论》,北京:人民教育出版社,1984年,第55页。

行机制,其程序性、标准化等抽象意义变得愈加突出,功利化、工具化的外在价值日渐凸显。教育抽象性的根源在于抽象的人性设定及理性主义的制度化规训体系。抽象人性论及普遍化的理性原则将某种“非感性的东西”作为“本体和真实的存在”,<sup>①</sup>造成了人的感性及生活世界被遮蔽,人的生命意义的现实性和丰富性被抽离。

## (二) 教育立足于“现实的个人”的超越性发展诉求

“现实的个人”的现实性意味着人的存在的有限性、局限性,进而为人的发展敞开了可能性。马克思强调要从“现实的个人”出发来把握人的现实性本质,其深刻、深远的思想旨趣在于为“现实的个人”克服抽象统治与超越有限性而开辟一条历史唯物主义道路。

可以肯定的是,抽象统治作为人类历史进程中的“事实”,是人类走向文明的一种实现方式,而克服一定历史境遇中的抽象统治,也正是人类历史变革的实践自觉。马克思批判性地指出了“资本具有独立性和个性,而活动着的个人却没有独立性和个性”<sup>②</sup>的社会困境,“活动着的个人”的“现实”有限性,为人改变自身提出了可能的发展意愿与价值目标。基于现实性的生存基础,不断建构更加合乎人的发展需要的环境条件,推动社会发展,扩展个体生活的自由空间、时间和丰富多样的交往方式,建构更加全面的发展关系,正是人的超越性发展本质的体现。

超越现实性的发展需要是人的本性使然,正如马克思所指出的:“他们的需要即他们的本质”。<sup>③</sup>“在现实世界中,个人有许多需要。正因为如此,他们已经有了某种职责和某种任务,他们才可能成为不同样式的人。”<sup>④</sup>马克思这句话蕴含了深刻的关于个体发展的教育学意蕴。人的需要一方面直接反映了人作为“种生命”的存续要求,另一方面又被历史性地改变着,在现实性的生命实践活动中被激发和提升,进而推动个体不断满足生命发展的自为需要,超越自身发展的局限性,成为具有不同生命活动样式与特质的人。人的需要满足过程就是人在一定的对象性活动中展开一定的社会关系、进而占有自身本质的过程,同时人也越来越自觉到改变和发展自身的需要及社会活动关系,以促进自身更充分、更全面地发展,建设更加美好的生活世界。“现实的个人”的生存与发展需要植根于个体的生活现实,人的生存“就是他们的现实生活过程”,其前提是“一些现实的个人,是他们的活动和他们的物质生活条件,包括他们已有的和由他们自己的活动创造出来的物质生活条件。”<sup>⑤</sup>

教育立足于现实个人,就是要求从人的生命活动过程与生活现实本身出发,看到个体生命存在的特殊性以及个体发展的不充分性和片面性,认清个人受抽象统治的历史性根源,真正把握教育活动的“生活性”“实践性”和“历史性”等现实性特质,为个体生命展开以“深谋远虑”的“筹划”,<sup>⑥</sup>促进人的超越性发展,不断追求更完满的生命意义和更美好的社会生活。

生活现实作为每个个体生存与发展的境域与生命活动过程,使得个体能够深切体验到自身的生存状态,唤醒个体的生活愿望及意义追求,并不断发展自身和创造新的生活世界。教育以现实个人的发展诉求为立足点,要求教育必须直面每个个体的生活现实,不断开显个体生命潜能、现实要求与超越性发展趋向。人类之所以能够以教育的方式发展自身,就在于人能够反思性地面向自身的生活世界与发展现状,并在教育交往活动中传递个体的风貌与特质,让他者也能够辨识交往对象的身心

①[德]黑格尔:《哲学史讲演录》(第1卷),北京:商务印书馆,1959年,217页。

②《马克思恩格斯文集》(第1卷),第46页。

③《马克思恩格斯全集》(第3卷),北京:人民出版社,1960年,第514页。

④《马克思恩格斯全集》(第3卷),第326页。

⑤《马克思恩格斯选集》(第1卷),第72页。

⑥[英]罗素:《西方哲学史:及其与从古代到现代的政治、社会情况的联系》(下卷),马元德译,北京:商务印书馆,2011年,第16页。

特质及其发展愿望。人在生活世界中体验并创造生活的过程,也即人发展自我的教育过程,教育的生活意义与生活的教育意义是统一的,统一于人的生命活动过程。教育只有立足于个体的生活现实,关照每个个体的独特生存境遇、发展需要和发展趋势,才能够真正地显现个性化的发展意义。教育中“因材施教”的前提性,不仅仅包括个体作为“材”的生命存在的潜在可能性,而且包括个体作为“材”的生命存在的生活境遇性。教育不存在神的旨意,也不是抽象的本体论构造,教育植根于人的现实生活中,在宽泛的意义上说,人的生活过程就是人发展自身的教育活动过程。

教育立足于生活现实,其根本意义指向人的个性化发展。教育中的“每一个学习者的确是一个非常具体的人。他有他自己的历史。……他有他自己的个性……。有他个性的各个方面,有他自己的各种需要。”<sup>①</sup>生活现实激发个体改变自我的内驱力,促使个体具有了发展自身的自觉性。个体总是“不停地‘进入生活’,不停地变成一个人。”<sup>②</sup>所以说,人的发展过程也即个体对生活现实的意义内化过程,是个性化的生活世界不断建构过程。同时,个体基于现实认知来修正、丰富和再创造社会的现实意义,以交互作用的方式来定义他者以及现实境遇,理解他者的主观意向及其生活世界的意义所在,社会现实因之内化为我“眼中”的属我的世界,个体与他者之间实现了视域融合与共享,人们“不仅生活在同一世界里,也参与到对方的存在中。”“只有当一个人的内化达到这种程度的时候,他才成为社会的一员。这个个体发生过程就叫社会化。”<sup>③</sup>

教育基于生活现实,通过与生产劳动及其交往的生命实践活动相结合,历史性地促进人的发展与生活解放。人的超越性发展也即人的自主解放。教育与生产劳动相结合,并不只是要求把教育与生产劳动联结起来,而更是要求发挥生产劳动本身蕴含的发展人、解放人的教育意义,在生产劳动中把握个体的生活状况,在劳动发展、生产方式变革和职业变动中领略到人的发展与教育的新需要,进而实现在交往实践中促进劳动解放和建设更美好的生活现实。教育基于生产劳动对于促进人的发展具有一定的基础价值,但生产劳动的教育价值更在于突破一定的生产劳动关系的界域,打破生产劳动的不平等差异,通过全面的劳动与普遍的交往关系建立,超越资本对劳动的抽象统治所造成的人的片面发展,从而促进人在全面的社会关系建构中不断实现生活解放和人的全面发展。

教育直面生活现实中的个体发展需要,意味着教育必须立足个人的身体现实,因为生活世界是人的全身心的意义世界。在马克思的人学视域中,人是身体主体性的存在。马克思强调人是劳动的生命活动存在,是在现实性上对人作为实践的身体主体的确认。教育实践的主体性意义就在于促进人作为身体主体性存在的完整性建构。主体作为“活生生的人”,是“‘有’身体”的、“‘有’世界的主体”。<sup>④</sup>生活现实显现了身体现实的完整意义。身体意义与生活意义是一体的,个体身体只有在生活世界中才能够获得完整的发展意义。教育促进人的发展,其价值的“视界”是多重的,以个体在生活世界中的身体性体验,促进人的价值“视界”的融合,打开个体完整性发展的境域。然而,“在现实的生活中,人却忘记了自己的身体,忘记了世界。人们往往沉沦在物质生活的‘世界’中,只是关注躯体和世界中的物质。”<sup>⑤</sup>传统抽象人性论将理念、绝对精神、理性自我等凌驾于身体之上,将身体降格为自然躯体,遗忘了人本身,即遗忘了身体。近代主体性哲学更是将人的身体分为心灵与躯体的二元结构,人的主体性被抽象为精神范畴。因为把人的身体仅仅视为躯体的存在,因而又被简单地抽象为工具、机器等物性的存在,意识形态性地造成了对身体的否定和轻蔑。所以说,否定身体也就阶级

①联合国教科文组织国际教育发展委员会:《学会生存:教育世界的今天和明天》,北京:教育科学出版社,1996年,第196页。

②联合国教科文组织国际教育发展委员会:《学会生存:教育世界的今天和明天》,第197页。

③[美]彼得·L.伯格、托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,吴肃然译,北京:北京大学出版社,2019年,第163页。

④王晓升:《世界、身体和主体——关于主体性的再思考》,《中国社会科学》2021年第12期。

⑤王晓升:《世界、身体和主体——关于主体性的再思考》。



性地否定了人的劳动以及作为劳动者的生活意义,使劳动者处于被奴役的生活地位,而这正是马克思所批判的劳动异化。

教育立足于“现实的个人”的超越性发展诉求,就是要求教育直面生活现实的个人发展需要,以马克思的人学思想眼光,洞见到人的异化实质,立足于人自身的意义世界,以克服人的身体异化和人性异化,促进人不断实现更完整发展。

### (三) 教育促进“现实的个人”发展:超越现实性的历史辩证

“现实的个人”是社会中的个人,又是历史中的个人。马克思指出:“人们的社会历史始终只是他们的个体发展的历史,而不管他们是否意识到这一点。”<sup>①</sup>人的现实状况总是其进一步发展的历史前提,从而不断推动自身实现超越性发展,这就是人的发展的历史进程。历史唯物主义视野中的现实个人,更以一定时代的个体人的总体现实性为基础来考察人类历史进程中人的发展。人既是个体性存在物,又是社会存在物和类存在物。人的发展的历史性展开,不仅仅指向每个活生生的个体的本质生成,更是指向全体个体的类本质的实现。所以说,人的发展的历史性展开即人类总体不断占有自己本质的超越性发展过程。

马克思人学以“现实的个人”的现实性本质为立论前提,其深层意蕴就在于辩证性地对人的本质生成以批判性否定与超越性肯定。马克思从人的发展的异化批判理论出发,发展出了关于人的解放的思想。他开启的对资本主义世界的批判,其用意就是要真正把握资本主义世界的社会现实及人的存在现状,洞察资本逻辑抽象统治下的社会运动实质,为人的解放开辟辩证的历史唯物主义道路。

人的解放就是克服人的发展的自我扭曲、自我异化,把人的生命活动完整地还于人自身。“现实的个人”的本质生成及其超越性发展是内在于人类历史的辩证运动过程中的,是对旧的现实人性的不断否定与新的现实人性不断发现与肯定的历史进程,贯穿于人类发展的全部历史。历史运动辩证法即人的发展辩证法。“现实的个人”作为“历史的个人”,是人性本质生成中的历史辩证,“现实的否定变成了一个历史条件,一个不能被作为形而上学关系状态的而具体化的历史条件。换句话说,它变成一个与社会的特定历史形式相联系的社会条件。”<sup>②</sup>人在不断地改变社会关系构成条件的同时实现对自身的改变与创造。基于一定时代人与人之间社会关系的超越性改变诉求,人不断克服自身本质生成的历史限定性,实现人性的历史性解放。

现代社会里,个体从对群体和少数他人的直接依附性中解放出来,具有了相对的身份独立性。但是,个体在获得身份性独立的同时却又陷入了新的以“商品”为代表的“物的依赖性”之中,这就是人们在资本现代性社会所被动接取的存在方式。人们从传统依附性的直接关系中解放出来,人的本质界定因之发生了历史性变化,即个体可以以自己独立的劳动能力实现自我的本质界定。正是在此种意义上说,劳动解放了人。然而,人从既有依附性关系中解放出来并不能脱离人的社会依存性本质,因为人的生存与发展总是处在一定的社会生产关系中。由于社会生产力的变革必然带来生产关系的改变,伴随着资本主义工商业发展,走向现代社会的劳动关系发生了根本性变化,将人带向了普遍的商品交换关系中,作为个体的人的生存关系与物形成直接关联,造成了人被自己的劳动产品所压迫和奴役以及人与人之间的关系的普遍物化。这就是马克思所指向的劳动异化。然而,也正是这种对“物的依赖性”关系下的物质交换关系,为人的能力的更全面发展准备了条件,即马克思所指出的“普遍的社会物质交换,全面的关系,多方面的需求以及全面的能力的体系。”<sup>③</sup>个体的多方面需要

<sup>①</sup>《马克思恩格斯选集》(第1卷),第532页。

<sup>②</sup>[德]马尔库塞:《理性与革命:黑格尔和社会理论的兴起》,重庆:重庆出版社,1993年,第284页。

<sup>③</sup>《马克思恩格斯全集》(第46卷)上,北京:人民出版社,1979年,第104页。

及全面关系的建构,为人类自我解放和类本质的真正实现创造了历史性条件。

人类的历史就是人类自我解放、自我教育和自我发展的历史。人的解放也即人的实践活动方式的变革,人的实践活动方式的变革必然导向人的解放。教育作为人类为促进自身发展而自主建构的实践活动,必然随着人类实践方式的总体性变革而发生变革,以促进人不断走向新的发展高度。

人的发展的历史辩证性,决定了教育促进实现的个人的发展也是辩证的历史进程。教育基于人的生命发展的现实诉求,不断孕育生命发展的希望,进而不断创造新的生命现实。教育总是通过促进人的发展进而不断创造新的现实世界,并在新的社会现实条件下对生命存在的有限性以新的觉醒进而促动新的社会变革这一历史过程中实现自身发展的,这就是说,人的发展及其教育都是辩证的历史进程。教育集中体现了人的生命发展和社会生活的维度与尺度,在为个体生命发展确立方向的同时,也把个体生命发展和社会发展引向深处和高处。人的发展、教育的发展与社会发展是统一的。教育的发展必须真正切入人的生存现实,通过教育中现实关系的真正把握,进而不断促进人的社会关系的历史性变革,因为每一次的“现实的否定”,都是作为人进一步发展的“历史条件”而得到历史性肯定。在人类历史发展的辩证进程中,人不断迈向自由全面发展的价值理想。所以说,人类教育史即教育不断促进“现实的个人”实现超越性发展的辩证历史进程,统一于人类解放的历史进程中。

### 三、教育促进“现实的个人”发展的价值使命:人的全面发展与 “自由个性”的真正实现

马克思的人学理论为人类未来确证了历史唯物主义的价值图景。每个个体的全面发展和“自由个性”的真正实现,是马克思人学理论的崇高理想。只有从“现实的个人”出发,人的发展才能够走向理想。因为只有走进真正的现实,以现实的目光审视事物、审视人本身,才能自觉现实的有限性,进而点亮理想之光,显现理想的风景。教育促进现实个人的发展,蕴含着促进个体人性从现实性向理想性不断生成的深意,指向人对新的生命存在方式不断的探寻、筹划与创造。

#### (一) 马克思“自由个性”思想的人学旨趣

马克思把发展“自由个性”视为人类发展面向“现实的个人”的价值追求。长期以来,对“自由个性”的理解深陷狭隘的个人主义误区,被视为阶级社会里少数人拥有的发展特权,因而教育促进人的“自由个性”发展的价值指向被阶级性地遮蔽。“自由个性”作为马克思人学的重要思想范畴,具有多重丰富的思想意蕴。“自由个性”“作为人的发展状态,……是‘真正的个人’的实现,是人的发展的理想境界。”“作为一种价值理想,‘自由个性’是自由的理想状态,是个性发展的最高境界。”“作为一种生存体验,‘自由个性’是对人的本质的真正占有”。<sup>①</sup>在马克思的人学意义上,“自由个性”归根结底是人所应承担的生存状态与广求的人类价值形态,意味着每个个人所应获得的“自由发展”和“个性发展”。“自由个性”是每个个体独立性、独特性和全面性的发展统一,是人的个性解放、全面发展与社会发展的内在统一。

“自由个性”是一个不断展开的历史进程,与社会发展是相互制约和相互促进的。不同的时代背景与历史条件制约了“自由个性”实现的程度。早期人类为了自身的生存,个体在自然界面前,很难说有个性展开的能动空间。伴随着社会生产力的发展和人类思想的进步,人的“自由个性”得到相应的扩展,但由于脑体分工与私有制的出现,广大劳动者的生存与发展被局限在分工的狭小空间,自

---

<sup>①</sup>陈曙光:《马克思人学的存在论阐释》,第200页。

主、独立的个性化发展难以延伸到广泛的社会活动领域。农业文明条件下的广大劳动者,自由的个性发展主要被限定在农业耕作和手工业等相关活动领域,而脑体分工带来的阶级关系的不断强化,造成了脑力劳动对体力劳动的压迫与统治,由此,人的生存与发展被思想性、知识性地抽象设定,居于统治地位的少数人掌握了个体自由发展和个性发展的文化资源,因而“自由个性”的发展被阶级性地区分,广大劳动者阶层并不能享有真正的自由发展与个性发展,现实性意义上的劳动者个体意识被形而上的抽象普遍意识所否认,其自由发展权利也被制度性地剥夺。在工业化时代和资本主义发展阶段,资本逻辑造成对人的更为深重的抽象统治,无论是作为人格化的资本代表——资本家,还是广大的劳动者,人的个性发展总体上是异化的,个体并不能成为发展自身的真正主人。

## (二) 人的全面发展和“自由个性”作为人类教育的理想价值使命

马克思的人学理论,以“现实的个人”为出发点,把人的全面发展和“自由个性”作为人类历史运动的价值理想,为教育促进“现实的个人”发展确立了根本的价值遵循。

马克思把“关于现实的人及其历史发展的科学”作为“唯一的科学”,是“在思辨终止的地方,在现实生活面前,……真正的实证科学开始的地方”的“历史科学”。<sup>①</sup> 马克思批判传统人学抽象思辨的范畴设定和启蒙现代性价值承诺的虚伪性,从现实个人的生存境况及社会关系出发,将人的本质生成以历史性考察,探索人克服异化、促进人的全面发展以及“自由个性”实现的价值图景。“现实的个人处在社会关系的建构和解构中,从而推动历史的发展。”<sup>②</sup> 马克思从广阔深远的历史运动视野来审视人类不断超越现实性的本质生成意义,确立了人的全面发展和“自由个性”发展即自由全面发展真正实现的历史唯物主义价值使命。

每个人的全面发展及“自由个性”实现是人类教育和社会发展的最高价值使命。人类社会发展的历史表明,追求自由是人的本性使然,全部人类社会的发展史就是人类自身不断追求自由、实现自我解放和自我超越的历史。教育以一定的社会生产条件、人的生活境况和发展现实为历史前提,通过具体的富有教育意义的各种实践活动,引导人不断获得发展自身与创造新生活的价值自觉,将个体的发展需要、发展理想变为教育实践中的现实力量,不断趋向在更加全面、充分的意义上实现人的自由发展和个性解放。教育促进人的全面发展、实现“自由个性”的历史进程与人类追求自由与个性解放的历史进程是统一的,其未来意义就在于实现每个个体自由能力的更全面发展和“自由个性”的更充分发展。所以说,教育的历史就是人类发展自身的历史,是人类促进自我解放和全面发展的教育自觉过程,教育历史的目的就是人类历史运动的目的。

立足现实个人的发展需要及其教育的现实性问题,追求实现人的全面发展和“自由个性”的教育价值理想,是教育超越现实有限性的根本价值所在。教育既是人类社会系统的有机构成,又是人类对象化发展自身的自由自觉活动。“现实的个人”作为感性实践的主体,在其全部的社会关系构成中从事现实的活动,包括面向自身、改变自身、发展自身的教育活动。教育是人改变自身、发展自身的关系性活动,是人类自身实现自由和超越自我的实践形式,一方面要求教育面向每个现实个体,把握每个个体鲜活的生命活动状态,自觉到一定社会生活条件下每个个体发展的现实性问题,照见每个个体发展的内在生命价值诉求,把握到每个个体发展的可能性前景;另一方面,充分自觉到一定社会发展条件的局限性,通过教育促进每个现实个人的全面发展和“自由个性”发展程度的不断提升,促进一定社会实践关系的根本变革,为引导“自由个性”的真正实现不断创造更充分的社会条件,进而

<sup>①</sup>《马克思恩格斯文集》(第9卷),第526页。

<sup>②</sup>仰海峰:《人的存在与自由——马克思关于人的五个论题》,《武汉大学学报(哲学社会科学版)》2018年第1期。

实现人类总体性的自由全面发展。所以说,教育是人类性的事业,承载了人类教育的理想价值使命。

### (三) 教育促进人的全面发展和“自由个性”的真正实现

马克思关于人的发展的价值使命,是以他对人类历史运动的科学洞察为依据的。资本现代性所主导的“以物的依赖性为基础的人的独立性”,<sup>①</sup>日益凸显人受资本抽象统治而导致的关系性断裂及人的异化状态,同时,资本逻辑的悖论性又为人克服异化状态创造了现实性条件。资本主义发展阶段,资本为保持活力,需要不断占有活劳动并促使生产方式和全部社会关系不断发生变革。资本逻辑统治下的全部社会关系,在生产技术、劳动方式不断变革的推动下越来越变得紧密关联和变动不居,人类社会历史运动的辩证否定性与自我超越性力量也在不断增强,为人类扬弃自身的异化发展而在“自由个性”的真正实现与人性复归上提供了更广阔的可能条件。正如马克思所言:“人的自我异化的积极的扬弃,因而是通过人并且为人而对人的本质的真正占有;因此,它是人向自身、向社会的即合乎人性的人的复归。”<sup>②</sup>

马克思强调“现实的个人”作为历史唯物主义人学的出发点,就是要揭示人类解放和自由发展的历史道路。马克思、恩格斯在《共产党宣言》里为开辟人类解放的新纪元指出了“一个更高级的、以每个人的全面而自由的发展为基本原则的社会形式”<sup>③</sup>即共产主义社会。在共产主义社会里,“人终于成为自己社会结合的主人,从而也成为自然界的主人,成为自身的主人——自由的人。”<sup>④</sup>“人以一种全面的方式,就是说,作为一个完整的人,占有自己的全面的本质。”<sup>⑤</sup>“建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性”<sup>⑥</sup>得到真正实现。共产主义是马克思哲学的奋斗目标。马克思哲学就是要“瓦解资本的逻辑,打倒拜物教,推翻奴役人的一切关系,变资本的独立性和个性为人的独立性和个性,最终通过‘每个人的自由发展’实现‘一切人的自由发展’。”

从马克思人学审视,教育促进人的全面发展与“自由个性”的实现是对人的现实有限性的不断变革与超越,是对凌驾于社会之上的一部分人的社会制度及教育秩序的打破。在阶级社会里,教育思想及其实践的政治哲学立场具有鲜明的阶级性。教育的政治哲学立场是教育的政治制约性和教育的政治功能使然,但这并不是教育的人类性意义指向,恰恰是教育的社会制约性,往往疏离了其人本身的价值精神。资本现代性主导下的教育,难以逾越其抽象制约性,形塑了人的物性,导致人性的普遍异化,人的自由全面发展难以真正彰显。但正是资本主义社会,“在把人类个体抽象化的同时,造就了人类总体的全面性和普遍性,”<sup>⑦</sup>为教育促进人的全面发展和“自由个性”实现创造了历史前提。伴随着人类劳动生产力发展、技术的高阶变革与文化进步而提出的对普遍合作、广阔交往的要求等,教育为人类实现劳动解放和自由全面发展也不断走向更高、更充分的自觉,不断超越自身的有限性,为每个个体全面发展和“自由个性”发展不断打开更广阔的教育空间和更充分的社会基础。

教育促进每个个体的全面发展与“自由个性”发展,意味着教育必须不断促进个人的“自由能力”的全面提升和个人的“个性”的不断“解放”。教育面向每个现实个体,促进他们的全面发展和个性解放,这是教育事业的人类性意义所在,由此,教育发展、个人发展与社会发展实现了理想性的价

①《马克思恩格斯文集》(第8卷),第52页。

②《马克思恩格斯全集》(第3卷),第297页。

③《马克思恩格斯文集》(第5卷),第683页。

④《马克思恩格斯文集》(第9卷),第398页。

⑤《马克思恩格斯文集》(第1卷),第189页。

⑥《马克思恩格斯文集》(第8卷),第52页。

⑦李大兴:《论马克思人的全面发展理论的根本变革》,《哲学研究》2006年第6期。

值统一,个人真正成为了“社会个人”,个人发展真正实现了“自由个性”的充分发展,个人真正占有了自己的本质,教育也真正显现、占有了作为发展人自身的自由自觉的活动本质,即“自由个性”作为教育价值理想的真正实现。

教育发展作为社会发展的一部分,在促进人走向自由和解放的全面发展的历史进程中,必将走向“自由个性”的教育形态。“自由个性”作为社会和教育发展的最高成就,个人在社会中能够按照自己的意愿发挥和发展自身的主体性,并为他者发展创造充分条件。“自由个性”的教育价值之所以能够真正实现,就在于教育和整个社会既是以每个人的能力发展为条件,又是以每个个人的能力发展为目的,个人的能力发展彻底超越了对物的依赖性的社会基础,实现了人的全面发展、“自由个性”发展与社会高度发展的统一。理想的共产主义社会内在地为教育确立了发展“自由个性”的价值形态并提供了其充分实现的社会条件,人的自由全面发展的教育过程就是人的社会关系的自由全面建构过程,个人发展与社会发展实现了真正意义上的统一,教育的社会意义与社会的教育意义实现了完整的融合。

## 四、余 论

马克思人学理论为教育促进人的全面发展和“自由个性”实现打开了一条科学的历史道路。人以自由的有意识的生命实践活动开显自身的存在意义,通过对“人的依赖性”和“物的依赖性”的历史性克服,不断促进每个“现实的个人”的超越性发展和个性解放,从而真正实现人的全面发展和“自由个性”发展的价值理想。

当代人类的教育使命,就是要充分自觉到“对物的依赖性”的历史局限性,面对现当代人类社会发展趋势复杂的不确定性状况,立足“现实的个人”的超越性发展诉求,不断突破制度化教育的有限界域,克服资本现代性造成的抽象扭曲的社会关系和人的片面发展状态,回归人的发展与社会生活本身,放眼全体人类,不断创造更充分的自由全面发展关系,承载人对全面占有自己本质的人类性教育关怀精神,以促进人的全面发展和“自由个性”的真正实现。

人的全面发展和“自由个性”作为整个人类解放的最高价值诉求,理应是我国社会主义教育事业坚守的根本价值使命。在全面建设社会主义现代化国家的新征程上,教育的改革探索必须面对中国式现代化建设的具体实际和现实问题,警惕资本现代性的抽象叙事及其物化关系的侵蚀性影响。党的二十大报告中明确指出,新时代中国特色社会主义教育事业必须“坚持以人民为中心发展教育,加快建设高质量教育体系,发展素质教育,促进教育公平。”“坚持人民至上”“办好人民满意的教育”<sup>①</sup>是我国社会主义教育事业的根本价值遵循,彰显了中国式教育现代化的人民性特质。社会主义现代化建设一切为了全体人民,必然依靠全体人民,发挥和发展全体人民的主体力量。教育要立足于每个现实个人的发展诉求,洞察教育发展中出现的问题实质,真正把握教育发展人、解放人的实践性品格。在当前新技术革命进程中,教育需要充分利用新技术革命释放的促进劳动解放的变革性力量,不断增强国家的教育治理能力和提升人发展自身的主体性活力,更加高质量地推进社会主义教育事业和中国式教育现代化的全面进步,以促进每个现实个人走向更加全面充分的发展,而这正是马克思人学思想赋予新时代中国特色社会主义教育事业的价值使命。

(责任编辑:蒋永华)

---

<sup>①</sup>习近平:《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告》,北京:人民出版社,2022年,第34页。

# **The Implications of Marx's Thought of “Real Individual” for Education Philosophy**

CHENG Congzhu

**Abstract:** Education is a human cause to develop human nature, which is based on the theoretical understanding of humanity. By criticizing the abstract theory of traditional human studies and the abstract rule of capitalist social capital logic, Marx established a historical materialist human theory system starting from “real individuals”, which provides a solid foundation of human theory for the theoretical research and practice in education. From different ideological levels and ideological dimensions, Marx constantly deepened his investigation of human nature, and summarized the most realistic essence of “real individuals” as “the sum of all social relations”, which deeply reflects the social connotations of human nature in the aspects of life, practice, history, etc. The socialist educational cause takes “real individuals” as the main object, which is to directly face the developmental needs of each individual's life reality and physical reality. By constantly overcoming and sublating the abstract one-sidedness of capital modernity and the instrumental alienation of people, it is possible for us to promote the development of each individual beyond mere reality and the liberation from historical constraints for each individual, and constantly pursue the true realization of the value mission for education to achieve the all-round human development and “personal freedom”.

**Keywords:** Marx; real individual; educational philosophy; implication

**About the author:** CHENG Congzhu, PhD in Education, is Professor at School of Education Science, Jiangsu Normal University(Xuzhou 221116).