

马克思主义与当代世界

《德意志意识形态》中人学思想的教育价值

王学俭 魏泳安*

[摘要]《德意志意识形态》所蕴含的丰富人学思想,对当代教育具有重要的启示。从马克思对人的发展和解放的系统研究可知,明确人的物质生活与交往规律,是人的教育的前提;把握人的意识生成和演变规律,是人的教育的关键;顺应人的现实发展与解放规律,是人的教育的趋向。

[关键词]《德意志意识形态》;人的发展解放;教育价值

《德意志意识形态》是马克思主义思想史上一部里程碑式的著作,在这部著作中马克思、恩格斯第一次系统阐述了历史唯物主义基本原理。研读这部著作可以使我们领会和把握马克思主义基本精神和理论特色。《德意志意识形态》中的系统完整的人学思想,对强化和改进当前我国人的教育并提升教育的有效性具有重要意义。

一、教育的出发点:“从事实际活动的人”^①

在《德意志意识形态》第一卷“对费尔巴哈、布·鲍威尔和施蒂纳所代表的现代德国哲学的批判”的“费尔巴哈”篇中,马克思批判了费尔巴哈的“类”本质、鲍威尔的“自我意识”、施蒂纳的“唯一者”等观点,认为这些观点是对人的“纯抽象”的思辨性理解,将人的存在推向了两个极端,一是将人理解为摒弃一切关系,作为孤立、静止存在的“原子式的个人”;另一种是将人理解为一种只存在于想象关系中的“抽象的人”。在此基础上,马克思对人的理解从相反的路径出发,即,“不是从人们所说的、所设想的、所想象的东西出发,也不是从口头说的、思考出来的,设想出来的、想象出来的人出发,去理解有血有肉的人,我们的出发点是从事实际活动的人”^②。马克思将人的存在由抽象回归到现实,从历史活动的属人性来认识人,使人不再局限于孤立和抽象的思维窠臼,为科学、准确、全面地认识人开启了一个全新的现实场域。同样,这种人的现实性解读视角也为当前人的教育提供了基本的认识论和方法论。

人作为教育的主体(教育者和受教育者),既是教育的前提,也是教育的目的。从教育的前提性来

*王学俭,兰州大学马克思主义学院教授,博士生导师,730000;魏泳安,兰州大学马克思主义学院博士研究生。本文是2015年度兰州大学中央高校基本科研业务费专项资金“风险视阈下的社会信任培育研究”(15LZUJBWYJ019)成果。

①《马克思恩格斯全集》(第3卷),北京:人民出版社,1960年,第30页。

②《马克思恩格斯全集》(第3卷),第30页。

看,教育活动得以有效开展的一项重要基础性工作就是对人的生存品性和生活样态的科学准确把握;从教育的目的性来看,就是推动人的思想品德发展,实现人的自由全面解放。同时,从教育的前提和目的二者之间的关系来看,只有在认识人、了解人、把握人的基础上,才能够真正意义上培育人、凝聚人和发展人。总体上来看,马克思在《德意志意识形态》中的人学思想对在教育活动中如何认识人有着两个方面的现实启示。

(一) 马克思对于人的“现实性”的界定和分析,不仅使作为教育主体的人更加清晰完整,而且也为人如何科学认识人提供了基本的方法论指导。马克思对人的现实性的理解是从四个方面来展开的,即,“物质生活资料的生产”、“新的需要的产生”、“人口的生产”、“社会关系的生产”。马克思指出人类生存的第一个事实就是“物质生活资料本身”,这种现实的物质性是人类能够“创造历史”的第一前提;人的现实存在性的第二个事实就是“新的需要的生产”,即,“已经得到满足的第一个需要本身,满足需要活动和已经获得的为满足需要而用的工具又引起新的需要”^①;第三个事实是“人口的生产”,由此便形成了夫妻、父母和子女之间的家庭关系;第四个事实是人的“社会关系的生产”,这种共同的活动方式是与一定的生产方式或社会发展阶段相联系的。马克思从人的现实存在的四个基本事实解释了人的最基本的生存品性和生活样态,这种人的现实性存在的“全部意义和全部范围”构成了教育活动理解人和把握人的基本范畴。教育对人的认识不能仅仅停留在“现实”的应然性层面上,更为重要的是教育应当如何理解“现实的人”,对于这一点,马克思在《德意志意识形态》中的相关观点也为教育提供了基本的方法论启示。

一是要明确人们“进行生产的物质条件”。马克思为生产物质条件对人的决定性描画了一条清晰的逻辑理路,即,人们生产的物质条件决定了人们生产生活资料的特性,进而决定了人们生产什么以及怎样生产,更进一步决定了人们的生活方式,最终“个人怎样表现自己的生活,他们自己就是怎样”^②。教育的主体是作为现实性存在的个人,但仅从人的生理特征和人们所处的各种自然条件中并不能真正意义上理解人,只有从人们生产的物质条件出发,才能够了解人的生产和生活样态,熟悉人的生活需要和利益需求,进而找到人们思想观念中的问题症结,提高教育的针对性和有效性。因此,循着人的生产生活的物质条件开展教育活动,使处于教育情境中的人更加真实鲜活,不再刻板生硬,人的生产生活的物质条件构成了教育的现实基础。

二是注重人的“社会关系和政治关系”。人的政治关系和社会关系是建立在人的生产生活的物质条件基础之上,在马克思看来,人存在于一定的社会结构和政治结构当中,社会关系和政治关系是理解人的关键,“以一定的方式进行生产活动的个人,发生一定的政治关系和社会关系……社会结构和国家是从一定的个人生活过程中产生的。”从教育的思想文化使命来看,不仅要“落实一定社会发展的思想政治要求,而且也要满足受教育者的思想品德的形成发展需要”^③。一定社会发展的思想政治要求是通过人的政治关系表现出来,人的思想品德发展需要是通过人的社会关系表现出来的。现实人的政治关系和社会关系是教育实现政治性和人本性的最佳场域,是开展教育活动的现实切入点。

三是关注人的“生活过程”。在《德意志意识形态》中,马克思提出了人的能动生活过程的三个要件,即“人是处在现实的”、“是可以通过经验观察到的”、“是在一定条件下进行发展过程的人”。马克思对人的能动生活要件的划分,为教育活动所关涉的“现实的人”明确了理论边界,即教育情境中的人应当是具备了能动性和直观性的人,而不是从纯粹孤立的角度,将人的存在理解为“僵死事实的汇

① 《马克思恩格斯全集》(第3卷),第32页。

② 《马克思恩格斯全集》(第3卷),第24页。

③ 张耀灿、郑永廷等:《现代思想政治教育学》,北京:人民出版社,2006年,第324页。

集”,也不是从纯粹抽象的角度,将人的生活理解为“想象的主体的想象活动”。事实上,教育活动并不能够通过单纯的理论演绎或者思维推演就能够完成,无论是教育者的理论讲授或是受教育者的价值习得,具有现实连贯性的生活经验和社会认知,具有现实针对性的社会观察和实践体悟,在整个教育过程中发挥着十分重要的作用。

(二) 马克思对人的纯粹性、抽象性认识的批判,为教育活动理解和把握现实的人明确了价值尺度和认识范畴。教育活动对现实的人的清晰准确地认识和把握至少包含着两重含义,一重涵义是指教育情境中的“现实的人”生存品性和生活样态,另一重涵义是对教育情境中“现实的人”的界分,即,明确作为教育主体的人的价值尺度。第一重涵义来源于上文所论述的马克思对“现实的人”所进行的界定和分析;对于第二重涵义的考察,需要从马克思对费尔巴哈、圣布鲁诺、施蒂纳、圣麦克斯等人对人的纯粹、抽象理解所展开的深刻批判中探讨,进一步归纳和总结马克思对人的“非现实性”的批判思想,将教育情境中的“现实的人”与“自然人”、“现存的人”、“孤立的人”和“缺乏个体性的共性人”等进行界分,使教育情境中的人更加清晰完整。

首先,处于教育情境中的“现实的人”不是“自然人”,真正的教育是将人的物质生活条件以及人的本质表现都理解为实践的结果,是从历史的属人性角度来理解人;其次,处于教育情境中的“现实的人”不是“现存的人”,教育活动是一个历史性的、持续性的实践活动,而“现存的人”更多指涉的是人的此在性,这种人的生存的阶段性特质能够被历史发展所超越,“现存的人”只是“现实的人”的一种阶段性、特殊性的形态,但从完整意义上来看,并不是教育情境中的“现实的人”;第三,处于教育情境中的“现实的人”也不是“孤立的人”,“人的本质并不是单个人所固有的抽象物,实际上,它是一切社会关系的总和”^①,开展教育活动,首先要将人置于一定的社会关系和政治关系当中,从一定的社会形态中理解人的思想和行为;第四,处于教育情境中的“现实的人”也不是“缺乏个体性的共性人”,作为教育活动主体的人不仅体现着共性的时代背景和社会风尚,而且也有着具体的、自主的和个性化的活动类型与性格特点,因此,教育活动需要在人的共性和个性之间作出动态、适宜地平衡。

循着马克思对人的“现实性”的分析与界定思路,我们可以从人的生活的物质性角度,进一步明确教育情境中的“现实的人”的科学规定性,即作为教育主体的人,既具有一定的自然性,也具有一定的历史性;既具有一定的继承性,也具有一定的创造性;既可以通过现实和直观的经验观察到的,也是构建在现实物质性基础上的辩证思维成果。这种科学的规定性不仅表征着教育情境中的“现实的人”的基本意涵,而且也为人进一步把握人的意识生成与演变规律奠定了基础。

二、教育的关键:“从物质实践出发解释观念的形成”^②

“人的本性只有一个,就是需要”^③。在《德意志意识形态》中,马克思不仅对人的物质生活和交往的发展逻辑、实践表征、价值区别等作了清晰地阐释,而且基于人的物质生活和交往的现实性基础,马克思着重分析了人的意识生成和发展规律,“意识在任何时候只能是被意识到了的存在,而人们的存在就是他们现实的生活过程。”^④在马克思看来,人的意识、观念、思想以及由此生成的思维、想象和精神交往是人的物质活动和物质交往的直接产物。

① 《马克思恩格斯全集》(第3卷),第5页。

② 《马克思恩格斯全集》(第3卷),第43页。

③ 张奎良、魏金华:《马克思人的需要本性概念的科学意义》,《理论探讨》2015年第4期。

④ 《马克思恩格斯全集》(第3卷),第29页。

教育活动作为一门探索如何教化人的实践活动,人既是教育的前提和基础,也是教育的目的和追求,但由于人的复杂多维性,使得教育对人的研究无法涵盖到人的一切,对于这一点,马克思在《德意志意识形态》作出了明确地说明:“我们不能深入研究人们自身的生理特征,也不能深入研究人们所处的各种自然条件——地质条件、地理条件、气候条件和其他条件。”^①事实上,人既是自然过程的产物,也是社会过程的产物,人既有自然属性,也有社会属性,而教育对于人的研究仅仅将人的自然属性和社会属性作为背景性和辅助性的材料,其关注和研究的一个重要的、特殊的领域就是“人的思想观念、政治观点、道德品质的形成、变化和发展”^②,目的在于掌握人的思想意识变化发展规律,开展有针对性、高效的教育实践活动,从而使得人的思想观念和行为方式能够符合社会发展要求,促成人的全面发展。

由此不难看出,教育理论和实践的重点难点就在于如何正确有效地引导和培育人的观念意识。《德意志意识形态》中的人学理论为教育提供了基本的方法论指导,即,明确人的物质生活和交往规律是认识人的始基,在此基础上,进一步明确人的意识生成和演变规律是把握人、培育人的关键。对于人的意识生成和演变,马克思从三个维度进行了阐释,一是历史发展的纵向视角分析了人的意识形成的现实基础;二是从社会运行的横向视角分析了特殊利益与共同利益观念差异与融合;三是从价值区别的视角分析了“虚假意识”的理论和实践误区,这三个方面为教育活动培育和引导人的观念意识提供了思路。

(一)教育活动应当立足于现实的历史基础,从物质实践来思考和推动人的观念形成与发展。在《德意志意识形态》中,马克思从人的历史发展的视角考察了人的意识生成和发展的内在逻辑,他指出,人的精神和意识一开始便受到物质的“纠缠”,生成于物质基础上的意识表现为两种形态,一是“对于直接可感知环境的狭隘意识”,另一种是“慑服于自然威力的纯粹动物式的意识”,但马克思也指出早期人的意识发展和动物意识的根本不同就在于人的本能是被人自身所意识到了的本能。随着人口的增长、生产效率的提升以及人的需要的增加,社会分工不断发展,人的意识也得到进一步地提高和发展,人类由最初的性行为方面的分工到“天赋、需要、偶然性等自发的分工”^③,再到物质劳动和精神劳动的分离,“人的意识才能现实地想象:它是和现存实践的意识不同的某种东西;它不用想象某种现实的东西就能现实地想象某种东西。”^④在人的意识生成基础上,马克思进一步指出,人的意识是随着现实基础的改变而发生变化的,“人们的观念、观点和概念,简短些说,人们的意识,是随着人们的生活条件,人们的社会关系和人们的社会存在的改变而改变的”^⑤。

由马克思对人的意识生成发展的分析可以看出,人的意识并非是随意、抽象和空洞的,相反,意识是具有明确的意向、具体的指向和确定的范围的,即无论是关于人与自然相互关系的思想意识,或是人们之间相互关系的思想意识,或是人关于自身的思想意识,都是指向现实的,与人们的现实行动或关系密切相关。正是人的意识对社会生活的依赖性和意向性,教育活动对于人的思想意识变化发展规律的把握也必然要立足于现实的物质实践,从不同地域环境中人的思想意识生成的历史实践视角和具体时代环境中人的思想意识变化的视角,有针对性地思考和推动人的思想观念的发展。

首先,从我国的地域环境来看,处于不同地域环境中的人既有共同的文化基因、历史背景和政治秩序,也有着不同的社会风俗、发展水平和生活习性,这也就决定了处在不同地域和物质环境中

①《马克思恩格斯全集》(第3卷),第23页。

②陈万柏、张耀灿:《思想政治教育学原理》,北京:高等教育出版社,2007年,第6页。

③《马克思恩格斯全集》(第3卷),第35页。

④《马克思恩格斯全集》(第3卷),第35页。

⑤《马克思恩格斯全集》(第4卷),北京:人民出版社,1960年,第488页。

的人在思想意识上既有共识也有差异,教育活动既要充分考虑人们在思想观念上的共通之处,也要兼顾到不同地域环境中,由于现实物质性的差异而形成的人在思想意识层面的差异性,通过具体、有针对性的教育方式方法,提高教育效能。其次,从具体时代情境来看,由于不同时代发展阶段的不同经济水准和生活样态,形成了不同阶段人的思想观念的差异性,按照马克思的理解,认识这种时代观念的差异性“并不是在每个时代寻找范畴,而是始终站在社会历史的基础上,不是从观念出发来解释实践,而是以物质实践来解释观念的形成。”^①因此,教育活动应对这种因时代发展而形成的人的观念差异,基本的立足点应当是现实历史基础,从这一基点来理解和把握时代发展变化中的人的思想观念,而不是深陷某一时代情境,以孤立、静止的思维观念和方式方法来认识人,更不是单纯地尝试从人的精神、思想观念层面探寻和解释人的行为和实践,相反,应当是从人的实践中寻找人的思维观念。

(二)教育活动应当立足于利益特殊性和共同性的“差异”基础,通过观念调适和理念融通来促进社会共识。在《德意志意识形态》中,马克思指出,随着社会分工的发展,逐渐产生了“单个人的利益或单个家庭的利益与所有相互交往的个人的共同利益之间的矛盾”^②,即在一些个人看来,其利益追求的特殊性,是与共同利益不相符的,共同利益对于个人来说是“异己的”和“不依赖于个人的”;而在共同利益看来,是基于“骨肉联系,语言联系,较大规模的分工联系以及其他利益的联系的现实基础上”^③,通过国家这种共同体形式表现出来,马克思进而指出,在国家中占统治地位的阶级,“是支配物质生产资料的阶级,同时也支配着精神生产资料……占统治地位的思想不过是占统治地位的物质关系在观念的表现,不过表现为思想占统治地位的物质关系。”^④因此,调适和融通特殊利益和共同利益的矛盾性,就使得“国家这种虚幻的‘普遍利益’来进行实际的干涉和约束成为必要。”^⑤

在社会生活中,教育活动一定程度上体现了特定阶级或政治集团的利益要求,具有政治立场性,尤其是教育活动对于人的思想品德的引导,体现着明确的阶级属性和政治倾向性。一方面教育活动承载着贯彻落实统治阶级和社会发展的政治与道德要求,另一方面教育活动也承担着培育人、发展人和解放人的历史使命,因此,这也就说明了教育的一个重要功能就在于调适和融通共同利益和个体的特殊利益之间的“差异”,促成社会共识。教育活动一定意义上作为统治阶级意志的体现,同时也反映了社会中占统治地位的物质关系,是“制度化的思想体系”的集中体现和时代表达,是社会价值的传播和培育系统,引导和教育人们认识到个体利益和共同利益的血脉相连与价值相通,使人们能够认同现存的社会制度。

马克思主义教育学坚持无产阶级的党性原则,在充分认识社会发展规律和时代发展特色的基础上,体现社会发展要求,彰显马克思主义理论和实践品质,培育社会主义新型人格。马克思主义教育是阶级性与科学性的有机统一,其目的就在于运用马克思主义的方法、观点和立场,引导人们正确对待个体利益,将个性化价值选择与中国特色社会主义共同理想有机衔接、相互融通,使个人和集体能够在利益相关和价值共识的基础上相互促进发展。

(三)教育活动应当规避“虚假”意识的理论和实践误区,以真实和真诚的责任与担当来启发人的思想观念。马克思在《德意志意识形态》中批判了德国哲学对思维独立性的崇拜,将其看作是从“天国(意识的纯粹抽象)降到人间(现实基础)”,而历史唯物主义则恰恰相反,是从“人间到天国”,“虚假

①《马克思恩格斯全集》(第3卷),第43页。

②《马克思恩格斯全集》(第3卷),第37页。

③《马克思恩格斯全集》(第3卷),第38页。

④《马克思恩格斯全集》(第3卷),第52页。

⑤《马克思恩格斯全集》(第3卷),第38页。

的意识”正是对现实基础的颠倒,在马克思看来,所谓“虚假的意识”就是统治阶级的幻想家们将其所代表的特殊利益说成是具有普遍性、目的性和唯一性的思想理论,这种仅靠着统治阶级编造和臆想出来的“意识形态”脱离了生产和生活实践的现实基础,正是“虚假意识”的存在,导致了社会共同利益的畸形和异化,也使得个人的特殊利益受到欺骗和误导。

教育活动一定意义上具有阶级性和政治倾向性,但是这种倾向性并不意味着教育是特殊阶级利益的宣扬者和布道者,相反,教育服务于无产阶级的根本利益,而无产阶级的政治诉求指向全人类的根本利益,并无狭隘私利和阶级特权需要保护,因此,从价值合理性和合法性的视角来看,教育并不存在“虚假意识”的问题。但从教育的具体理论和实践过程来看,“虚假的意识”所表征的“思维独立性崇拜”却是客观存在的,所谓“思维独立性”,就是将人的意识和观念看作是纯粹独立于其他各种关系的产物,这也是马克思在《德意志意识形态》中致力于批判的主要对象,马克思形象地分析了幻想家如何脱离实际,仅靠思维材料臆造出“普遍的”意识形态的过程,他指出:“他只和思想材料打交道,他毫不迟疑地认为这种思想材料由思维产生,而不去进一步研究这些思维材料较远的,不从属于思维的根源。”^①这种脱离了现实实际,仅以思维为中介,最终以思维为基础的思维崇拜现象,并不是在教育理论研究和实践推进中不存在的,这种思想意识的独立性倾向,使得教育的科学性、效能性和可信性大打折扣,无法使教育在人的成长成才过程中起到引导和支撑作用。在教育情境中,人的意识和观念既不是第一性的东西,也不是自足和独立的东西,教育活动应当基于人的物质实践活动,以真实和真诚的责任与担当,做人的思维观念的检验者和引导者。

三、教育的目标追求:“人的发展与解放”

在教育的理论和实践活动中,明确人的物质生活和交往规律,掌握人的思想意识生成和发展规律,从而开展具有现实针对性、方法科学性和富有成效性的教育活动,这一过程从人的发展的视角来看,也必然表现出明确的价值导向性,即在教育的现实情境层面,其在何种意义上推动人的发展;在教育实践与目标的关系层面,促进当前人的现实发展与实现终极意义上的人的解放有着何种关联。“马克思哲学核心价值观是人的自由而全面发展”^②。在《德意志意识形态》中,马克思对人的发展与解放问题作了详细完整地阐述,从这一研究中可以为当前教育的发展找到理论归依和价值导向。

(一)人的解放是一种历史活动。人的发展是人处在现实的生活情境当中,通过现实的思想观念和物质行动所进行的一种历史性、实践性的活动。在马克思看来,人的解放是建立在人的现实性发展的基础上,正如缺少了蒸汽机和精纺机就不会有奴隶制的消亡;缺少了农业的改进就不可能有农奴制的消亡;在人的物质生活的质与量在缺乏充分保障的前提下,人的解放也将是空谈。因此,人的解放是作为一种历史关系来促成的,“是由工业状况、商业状况、农业状况、交往状况促成的”^③,是在不断继承和创新的人的历史发展过程中实现的。

教育是一种人的精神生产和精神交往的实践活动,具有明确的现实回应性和实践意向性,教育活动中的精神生产和精神交往是一种“意识到了的存在”,这种“存在”就是现实的物质生活和生产过程。同时,由于促进人的解放这一目标性的存在,教育活动所注重协调的人与人、人与社会、人与自然以及人自身的身心条件,一方面是基于具体的现实活动和现实关系,另一方面也是在价值取向和精神

①《马克思恩格斯选集》(第4卷),北京:人民出版社,1995年,第726页。

②苑芳江、王婷:《论马克思的民生思想及其当代价值》,《科学社会主义》2013年第2期。

③《马克思恩格斯选集》(第1卷),北京:人民出版社,1995年,第74—75页。

导引层面超越了时代的“现存性”，因此，从教育的现实情境来看，其培育人的基础就是对社会行动的意向性和依赖性，发展人的关键是精神和价值层面的指向和导引。

在《德意志意识形态》中，马克思不仅论述了人的发展的现实性问题，而且也对人的发展与解放的关系做了阐述，这为理顺教育实践与目标的关系提供了理论依据。马克思认为，在人类发展未实现共产主义之前，人的生活和交往处于一种独立的、分散的、受到偶然性支配的局限状态，尽管分工形成了一种看似必然的联合，但“这种联合又因为他们的分散而成了一种对他们来说是异己的联系”^①，而在共产主义共同体中，“个人的自由发展和运动的条件置于他们的控制之下”^②，是一种共同的、联合的、受到必然性支配的自由自觉状态。在马克思看来，人的解放并不是人的历史发展的简单累积，而是以“推翻一切旧的生产关系和交往关系的基础……把现存的条件变成联合的条件”^③的过程，在实现人的自由自觉状态之前，人的生产和交往是同现实的局限状态相适应的，只有在矛盾产生时，人们才能够打破现实的桎梏，提升人的生存品性，因此，由人的发展到解放是一个矛盾运动的过程。

由人的发展与解放的逻辑关系可以看出，教育之于人的发展，表现为现实局限状态下提升人的存在品性的精神实践活动，其阶段性的目标就在于能够基于现存生产力和交往形式的现实基础，实现人在“一定条件下不受阻碍地利用偶然性的权利”^④，更进一步讲，人的存在品性的提升，又会引起与现存片面性的不相适应，这种人的发展的矛盾运动使人能够突破现存的局限状态，进入到更高层次的发展阶段。由此反观教育的终极目标——人的自由全面解放，不难看出，教育的现实实践与最终目标是一种矛盾运动的逻辑关联，这种关联性不是直接的资料供给，而是表现为一种实践关照与价值超越的互动与融通，即，一方面教育内在地嵌入到现实历史的发展进程当中，与具体历史阶段的人的生产和交往直接相关；另一方面，在精神和价值层面，又超越了具体的历史情境，以及处于该阶段的人的存在品性，是从人的自由全面解放的终极意义上考量社会的发展趋向和人的发展旨趣。因此，教育促进人的发展的本真图景就是现实性与超越性、实践性与价值性、具体性与抽象性、阶段性与目标性的有机结合，这也昭示着教育在明确人的发展的阶段性表征的基础上，以彼岸性的人的自由自觉状态为导向，评判和考量具体历史阶段中人的存在品性，并且能够利用现实的条件，提升人的境界，促进人的发展。

（二）教育与人的发展阶段。在马克思的人学思想中，教育对人的发展起着十分重要的作用，他指出：“教育不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法”^⑤，在马克思看来，人类思想精神的传承和发展是通过教育来实施的，同时人的知识、素质、能力也正是通过教育的途径习得的。教育是对人的本质的理解和把握，即：教育在于促进人的需要、能力、社会关系和个性的全面发展，这不仅包括了进行物质生产所需要的智能力的发展，而且 also 包括了进行社会精神所需要的思想、道德、精神和心理等素质能力的发展。教育作为人的精神生产和精神交往的实践表现形态，不仅体现和反映了教育发展的内在规律，而且从人的思想品德发展这一特殊性的层面，引导人的思想观念，提升人的存在品性，营造良好的社会氛围。

从教育引导人、培育人的效果来看，人的主体性发展表现为三个阶段，一是本初的、自然性导向的“自我”；二是在教育情境中形成的符合社会要求和人的发展规律的“自我”；三是在认知和认同新思想的过程中形成的新的“自我”，人的主体性、反思性和创造性也是在“教育自我”向着“新的自我”转

① 《马克思恩格斯选集》（第1卷），第122页。

② 《马克思恩格斯选集》（第1卷），第121页。

③ 《马克思恩格斯选集》（第1卷），第122页。

④ 《马克思恩格斯选集》（第1卷），第122页。

⑤ 《马克思恩格斯全集》（第23卷），北京：人民出版社，1972年，第530页。

变过程中形成的。在促成这种转变的过程中,也暗含着一个基本的前提,就是处于教育中的人既是教育活动的主体,也是现实的、历史的和发展的人,判明人的存在和发展阶段是教育发展人的主体性、反思性和创造性的关键。就当前我国的教育来说,需要明确社会主义初级阶段人的存在品性,从而明确当前人的教育的发展思路。

马克思将人的历史发展划分为三种形态,即:人的依赖阶段、物的依赖阶段和人的自由个性阶段,在我国当前社会主义初级阶段的发展形态下,人的存在和发展是一种“人的依赖”、“物的依赖”和“自由个性”的共时状态,即人的依赖主要指涉了“单位依赖”、“人情依赖”和“家族依赖”等;物的依赖表现为对经济增长的依赖、物的享受的依赖和科学技术的依赖;以部分地区知识经济社会的萌芽为表征,人的自由个性的条件逐渐孕育。^①因此,从现阶段我国人的存在与发展形态的特殊性来看,教育需要从中国特色社会主义的历史发展过程来揭示人的自由全面解放的当代实现形式,从具体的社会主义初级阶段的现实条件出发,着眼于以物的依赖性为基础的人的独立性基础,引导人们摆脱物的依赖,实现人的自由个性。“中国的现实发展要求把人的发展融入小康社会发展之中,把共产主义目标与现代化实践统一起来,揭示社会主义优越性的新内涵。”^②的确,当前我国正处在社会主义现代化建设的历史阶段,这种现代性的发展指向,蕴含着与传统社会不同的价值要求。社会主义现代化发展所体现出来的民主平等、开放包容、文明和谐和公正法治等价值理念都需要充分发挥教育的功能作用,使之生成、积淀和体现在人的思想和行动上。

“在现实的世界中并使用现实的手段才能实现真正的解放”^③,在我国当前社会主义现代化建设的时代背景下,教育改变人的局限状态,促进人的现代性生成,也必须具备与社会主义现代化建设条件相匹配的机制和方式,即,教育活动应当摆脱传统教育方式方法的桎梏,进行教育思维方式、目标结构、职能定位、内同结构、教育者结构、活动方式、话语和体制等方面的现代性转型,使教育能够寓于现代化的社会发展潮流之中,为社会主义物质生产和生活提供精神指引和价值导向,使人的价值观念、思想道德、知识能力和工作方式跳出传统的价值和行动阈限,树立社会主义新型人格,促进人的自由全面解放。

(责任编辑:王永贵)

Educational Value of the Humanistic Thoughts in *The German Ideology*

WANG Xue-jian, WEI Yong-an

Abstract: The rich humanistic thoughts embodied in Marx's *The German Ideology* have great implications for contemporary education. His systematic study on human development and liberation reveals: the prerequisite of human education lies in a clear understanding of the patterns of human material life and interactions; the key to human education is the formation and evolution of human consciousness; and the trend of human education is to follow the principles of human development and liberation.

Key words: *The German Ideology*; human development and liberation; educational value

① 韩庆祥、亢安毅:《马克思开辟的道路:人的全面发展研究》,北京:人民出版社,2005年,第108页。

② 王永贵等:《意识形态领域新变化与坚持马克思主义指导地位研究》,北京:人民出版社,2015年,第310页。

③ 《马克思恩格斯选集》(第1卷),第74页。