

马克思主义“人的全面发展”视域下高中生全面发展的困境与路径研究

朱 蓉

西北民族大学马克思主义学院, 甘肃 兰州

收稿日期: 2025年11月18日; 录用日期: 2025年12月9日; 发布日期: 2025年12月22日

摘 要

马克思主义“人的全面发展”理论, 为审视与引领当代学生发展提供了理论基石。该理论从能力与素质的发展、社会关系的发展、个性发展三个维度揭示了“人的全面发展”的内涵。本文以此为参照分析当前教育面临的现实困境, 并提出了以“人的全面发展”为导向的教育发展路径。

关键词

“人的全面发展”, 教育目标, 高中生全面发展

Research on the Dilemmas and Pathways of High School Students' Holistic Development from the Perspective of Marxist Theory of "All-Round Human Development"

Rong Zhu

Institute of Marxism, Northwest Minzu University, Lanzhou Gansu

Received: November 18, 2025; accepted: December 9, 2025; published: December 22, 2025

Abstract

Marxism's theory of "the all-round development of humans" provides a theoretical cornerstone for examining and guiding the development of contemporary students. This theory reveals the connotation of "the all-round development of humans" from three dimensions: the development of abilities and qualities, the development of social relations, and the development of personality. With this

as a reference, this paper analyzes the practical dilemmas faced by current education and proposes an educational development path oriented towards “the all-round development of humans”.

Keywords

“Comprehensive Human Development”, Educational Goals, Comprehensive Development of High School Students

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

马克思主义关于“人的全面发展”理论为教育哲学研究提供了不竭的思想资源。国内学界围绕该理论与当代中国教育改革的结合已产生丰硕成果。早期研究[1]系统阐述了该理论的教育学内涵，奠定了理论基础；近十年的研究则呈现出更加具体和多元的趋向：一是与素质教育、核心素养的对话[2][3]，探讨如何将经典理论转化为具体的教育目标；二是对教育公平问题的深度关切[4]，从全面发展视角反思资源配置与机会均等；三是对“劳动教育”的路径探索[5]，构建全面发展的实践体系。本文聚焦“高考制度下的高中生群体”，以马克思主义“人的全面发展”为视角，精准解剖其全面发展面临的系统性困境，为促进学生的全面发展提供更具针对性的理论参照。

2. 马克思主义人学思想中“人的全面发展”

(一) “现实的人”是马克思主义人学的逻辑起点

所谓“现实的人”，是指处于一定社会关系、从事物质生产实践、具有历史性和社会性的具体的人。马克思主义人学的革命性突破，在于其将理论的出发点从“抽象的人”彻底转向了“现实的人”。这意味着，理解人的发展问题，绝不能脱离其赖以生存的具体历史情境与社会物质条件。在《关于费尔巴哈的提纲》中，马克思明确提出：“人的本质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。”[6]这表明，马克思摒弃了以往哲学对“抽象的人”的空想，强调人的本质只有在具体的社会关系、历史条件、实践活动之中才能被科学地把握。此外，人的全面发展是实践性的历史过程。马克思强调，人的发展不是静态的、天赋的，而是通过社会实践活动不断实现的。现实的人通过劳动实践改造自然、社会和自身，推动社会关系不断丰富，从而实现自身能力的多方面发展。正是对“现实的人”这一逻辑起点的确立，使得“人的全面发展”理论摆脱了乌托邦式的空想，牢牢扎根于人类社会的历史与实践之中。

(二) “人的全面发展”的多维内涵

基于“现实的人”这一逻辑起点，“人的全面发展”主要包括个人素质与能力的发展、社会关系的发展、以及人的个性发展三个层面，三者相互关联、层层递进。第一，人的发展首先体现为其内在素质与能力的丰富化和系统化。在资本主义私有制条件下，旧式分工将人束缚在某一固定的职业或角色上，导致其能力的畸形与片面化。工人成为机器的附属品，其潜能被压抑，本质力量被异化。因此，“人的全面发展”的首要内涵，便是对这种片面性的超越。这并非简单地指一个人掌握多种技能，而是指其作为“类存在物”的全部潜能——包括体力、智力、审美力、创造力以及道德判断力等——得到和谐、自由且充分的运用与发展。它意味着个体不再被强制性地限定在单一的社会功能中，而是能够根据自身兴趣和社

会需要，自由地转换活动领域，成为一个“完整的人”。这种发展是系统性的，各项素质相互促进、协同提升，最终实现个体本质力量的全面绽放，使人能够以一种“全面的方式”占有和确证自己的本质。第二，人的全面发展要在广阔、丰富、和谐的社会关系中进行。在生产力不发达的社会形态中，个体受地域、阶级和身份的限制，其社会交往是狭隘的、贫乏的，甚至是充满对立与冲突的。想要全面发展就必须打破这种隔阂与限制，与更广阔的社会空间、更丰富的文化形态、更多元的价值观念建立起普遍而深刻的联系。第三，实现人的个性发展。个性发展是人的独特性和主体性的彰显，是全面发展最内在、最本质的体现，是前两个方面发展的最终归宿。

(三) “自由时间”是实现人的全面发展的重要条件

自由时间是人们在可供自己支配的时间里，根据自己的兴趣、爱好而开展自由活动的时间；与自由时间相对应的是劳动时间，是人类为了维持和再生产自己的生命，在一切社会形式下都要进行的生产物质资料的时间。马克思把自由时间分为“闲暇时间”和“从事较高级活动的时间”[7]。闲暇时间主要对应的是劳动力再生产与身心恢复的基本需要。它通过解除疲劳、提供娱乐，为个体再次投入必要的社会劳动提供生理与心理基础。从事高级活动的时间则对应着人的发展性与自我实现的高级需要。它超越了单纯的生存与恢复，旨在激发和满足人的求知欲、创造欲和社会归属感，进行科学研究、艺术创作、参与公共事务讨论或深入学习一门技能。与自由时间相对应的是劳动时间。劳动时间是人类为了维持和再生产自己的生命，在一切社会形式下都要进行的生产物质资料的时间。“一个民族要想在精神方面更自由地发展……他们首先必须有能够进行精神创造和精神享受的时间。”[8]因此只有获得充分的自由时间，才能获得了自我发展、自我实现的机会，人的全面发展也从可能变为现实。

以约翰·杜威为代表的进步主义教育，主张“教育即生活”、“学校即社会”、“从做中学”，其核心在于尊重学生兴趣与经验，强调教育的社会功能。以保罗·弗莱雷为代表的批判教育学，认为教育既是解放自己，也是解放压迫者；课堂教学中，反对灌输式，提倡提问式；主张教师与学生平等对话。这与马克思主义强调实践、社会关系及个体通过活动实现发展的观点存在深度契合。三者都反对脱离社会生活的、僵化的灌输式教育，都认为教育应促进个体对社会的适应与改造。

3. 当代高中生的全面发展面临的现实困境

在马克思主义“人的全面发展”视域下审视当代教育，不难发现高考制度下的高中教育偏离了“人的全面发展”的理想轨道，陷入了学生能力的片面化、学生社会关系的疏离与缺乏、以及个性发展的压抑等现实困境。

(一) 能力发展的片面化与功利化

应试教育的“指挥棒”效应，将人的能力发展窄化为一场标准化的智力竞赛。在以分数为核心的评价体系下，知识的价值不再在于其启迪智慧、拓展视野的内在力量，而在于其能否被精准地转化为考试分数。学生被引导着去揣摩出题意图、记忆标准答案、掌握应试技巧，其智力活动被严格限定在预设的框架内。批判性思维、独立判断能力、天马行空的想象力——这些构成“完整的人”的核心素养——因难以量化、与分数关联度低而被边缘化，甚至被视为“不务正业”。教育过程由此沦为一场对大脑进行“格式化”的训练，其产品是擅长解题的“考试机器”，而非拥有独立思想的“思想者”，甚至部分学生缺乏应有的生活常识和自理能力。其次，教育与社会就业市场的过度捆绑，使人的发展沦为市场需求的附庸。在“教育投资回报率”等经济学话语的渗透下，专业的冷热、课程的价值，越来越多地以未来的薪酬预期、就业前景来衡量。过度功利化的教育观念和片面做法导致对学生身体和心灵的摧残，严重偏离了学生全面发展的教育目标[9]。

(二) 社会关系的疏离与缺乏

在以个人成绩排名为主要激励机制的体系中，同学之间天然的伙伴关系，被异化为零和博弈的竞争对手关系。合作被视为一种策略，而非一种价值。课堂讨论往往流于形式，缺乏真正的思想碰撞与情感交流。学生们虽然身处同一物理空间，但精神上却如同一个个孤立的“小岛”，被包裹在各自的学业压力与焦虑之中。这种疏离感，使得他们难以学会如何倾听、如何理解、如何共情，更无法在集体中找到归属感与认同感。此外，学校与社会之间存在着厚重的“围墙”，教育内容与社会现实的脱节。学生们被长期保护在“无菌”的校园环境中，缺乏参与真实社会实践、处理复杂社会关系的机会。他们所学的“社会”，更多是书本上的抽象概念，而非鲜活的经验。这种与真实世界的隔绝，使其社会关系的发展必然是片面、贫乏的且充满工具理性的，与马克思所倡导的“丰富、全面的社会关系”背道而驰，也不利于他们未来更好地融入社会。

(三) 学生个性发展的压抑。

如果说能力的片面化和社会关系的疏离是外部困境，那么标准化的教育模式则从内部对学生的个性进行系统性的压抑，限制了学生的“多样性”与“独特性”。无论学生的天赋、兴趣、认知能力如何，都要求在同一时间内、以同样的速度学习同样的内容，忽视了个体发展的独特性与多样性。统一的标准答案和量化的评价体系让学生逐渐学会隐藏自己与众不同的想法，去迎合预设的标准，从而逐渐失去独立思考的能力、独特的审美趣味、和大胆的奇思妙想，学生创新创造的潜力也在这一过程中悄然熄灭。其次，当所有时间都被学习任务占据，学生便缺少了自我对话、自我发展的时间和机会，无论是沉浸于一本好书，学习一门乐器，还是投身一项体育运动都无从谈起。

4. “人的全面发展”对促进高中生全面发展的启示

面对当前教育发展的系统性困境，要以“人的全面发展”思想为指导从教育的目标、场域与路径入手，让教育的重心回归到培育“全面发展的人”。

(一) 重塑教育目标

传统的学科划分如同坚硬的隔板，将世界切割成互不相关的知识碎片，这与“完整的人”所具备的综合性、系统性思维背道而驰。我们应该构建一个知识生态系统，强调跨学科的整合与融通，将历史、文学、艺术等融为一体，让学生在解决一个个真实复杂问题的过程中，自然地调用多学科知识，并在此过程中锻炼其批判性思维、协作能力与创造力。教育的目标不再是让学生记住孤立的知识点，而是帮助他们构建一个能够理解并应对复杂世界的、内在统一的认知框架与价值体系。此外，还应推动“五育”走向有机融合，教育的目标不是培育五个方面的专家，而是培育一个在德行、智慧、体魄、审美和实践能力上都和谐发展的人。人基于综合素质与能力的发展和变化，正是马克思主义对人的全面而自由发展内在要求的反映。

(二) 打造社会交往的实践场域

人的全面发展离不开丰富的社会关系。因此，教育必须打破其封闭的“象牙塔”形态，转型为一个充满活力的微型社会，一个促进真实交往的实践场域。一方面，可以将课堂重塑为思想碰撞的“公共领域”。教学过程应更多地研讨的模式，鼓励学生大胆质疑、自由表达，并学会倾听与回应不同的观点。在这种对话式的教学中，学习不再是单向灌输，而是师生、生生的双向互动。这不仅能深化对知识的理解，更重要的是，学生在实践中学会了如何尊重差异、如何进行理性的沟通与辩论，这正是构建民主、和谐社会关系的基础能力。另一方面，应拆除学校与社会之间的“围墙”，让教育在广阔的社会实践中展开。学校应积极与社区、企业、科研机构、文化场馆等建立深度合作关系，将真实的社会问题引入课堂，也将学生带入真实的社会情境。无论是参与社区治理的模拟项目，还是进行短期实习，或是开展一项田野社会调查，这些实践活动都能让学生在处理复杂人际关系、应对真实挑战的过程中，发展其社会适应能

力与责任感。

(三) 实施个性化教育

“人的全面发展”的最终归宿是“自由个性”的彰显。这要求教育主动适应学生，转向一种尊重差异、激发潜能的培育模式。首先，要构建“多元化、过程性”的评价体系，为每个学生的独特发展“画像”。评价的根本目的不应是筛选与排名，而是诊断与激励。这种评价更关注学生在学习过程中的努力、进步与成长，而非仅仅是最终的结果。它如同为每个学生绘制一幅动态的、立体的“成长画像”，清晰地展现其独特的优势、潜能与待发展的领域，从而为个性化的指导提供科学依据，让每个学生都能在评价中看到自己的价值，获得前行的动力。其次，赋予学生真正的“选择权”，激发其内在发展的主体性。通过推行选课走班制、设立丰富的校本课程与社团活动、允许学生根据兴趣自主选择研究课题等方式，将学习的主动权交还给学生；也可以在课堂教学中，设置一些开放性话题或任务，鼓励学生发表观点，并进行集中展示，以增强学生的自信心，使学生勇敢地展示个性、释放天性^[10]。

参考文献

- [1] 扈中平. “人的全面发展”内涵新析[J]. 中学课程辅导(九年级), 2005(12): 55.
- [2] 石中英. 关于中国学生发展核心素养的哲学思考[J]. 课程.教材.教法, 2018, 38(9): 36-41.
- [3] 张良, 靳玉乐. 知识运用与素养生成——探讨素养发展的知识路径[J]. 教育学报, 2019, 15(5): 45-52.
- [4] 刘复兴, 邢海燕. 坚持以人民为中心发展教育[J]. 中国高等教育, 2019(6): 13-15.
- [5] 檀传宝, 郭岚. 劳动教育是一种社会建构——论作为社会教育的劳动教育[J]. 教育科学研究, 2023(2): 5-12.
- [6] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 1995: 56.
- [7] 李海莉. 马克思自由时间与人的全面发展思想研究[D]: [博士学位论文]. 南昌: 江西师范大学, 2024.
- [8] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009: 126.
- [9] 张剑波. 马克思主义人的全面发展思想及其对教育改革的现实价值研究[D]: [硕士学位论文]. 西宁: 青海师范大学, 2022.
- [10] 王晶. 人的全面发展理论在思想政治教育中的践行[J]. 中学政治教学参考, 2023(24): 106-107.