

新时代学校“五育”融合的实践向度

田夏彪

(大理大学 教师教育学院, 云南 大理 671003)

摘要:学校“五育”融合的目的旨在培养全面而个性化发展的历史主体。学校教育实践教学应注重师生关系在育人上的“先在性”力量,以对象性交往作为师生生命发展的动力,相互经由历史传统、现实和未来社会发展的文化经验、时代精神、价值理想的探讨来追求真善美;注重课程内容选择的“综合性”,以现实社会作为课程组织实施的“试金石”和“实验室”,让学生的知识、观念、价值和思想亲近社会现实处境,使其在理论知识的武装下去思考、探索和解决真实的人类发展问题;注重教学过程“全场性”,以生活世界作为教学实践的场域环境,让教学在“双重双向”对象化“互见”中,引出、更新和拓展师生的知识结构;注重管理评价的“时间性”,以个性表现作为衡量质量发展的尺度,使教育教学置身于与既定“事实世界”相对的多元广阔和复杂矛盾的“现实世界”中,促进学生在自由的学习中将时间转化为身心潜能全面而个性化发展的空间。

关键词:学校教育;“五育”融合;全面发展;个性化发展;实践

中图分类号:G40-012 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)04-0022-09

基金项目:国家社会科学基金一般项目“滇西北乡村治理与社会教育力培育研究”(20BMZ069),项目负责人:田夏彪。

作者简介:田夏彪,教育学博士,大理大学教师教育学院教授,昆明理工大学管理与经济学院博士生导师。

“五育”融合乃培养全面而自由发展的生命主体的学校教育之道,同时也是新时代对学校教育改革提出的新要求。在内容结构上,“五育”融合不意味着只是数量之补足和扩充,在形式上也不意味着只是类型之变化和替换,而是要求在生产力迅猛发展、科学技术日新月异、文化价值多元交汇碰撞的新时代背景下,学生面临经由历史发展所形成的更为复杂多变的诸如感性与理性、现实与理想、共性与个性、自然与社会、道德与法治、生存与生活等诸多矛盾,能让外在而有内容的“五育”融合为内在而有生机的教育影响和存在,围绕学生身心潜能的全面和自由发展来选择、组织和构建“活”的学校教育内容与形式,切实让学生成为学习的主人,使其在“乐学”“共学”“用学”中不断认识和超越自我,成为具有终身学习自觉的生命主体,并在学习和生活中,有理有节、有义有情地去发挥自我的人性能力而为新时代增添文明与温情。

一、学校“五育”融合实践之师生关系的“先在性”

新时代,社会的文明发展离不开具有创新能力和丰富人性之生命主体的推动。学校“五育”融合的实质在于所培养的学生之身心能得到全面而个性化的发展。其中,“全面”总是基于现实的社会关系而非抽象的知识结构。作为过往人类自我意识表征的知识理论,不应只发挥“解释世界”的功能,还应朝着具有“改变世界”的作用转化。“个性”总是基于具体的具有主体性的个体而非单个人所固有的抽象物。作为个体的人不仅具有类本质,还可凭借自我个性的彰显而拥有丰富和拓展人类潜能的向度。那么,促进学生全面而个性化发展之所以可能的教育力量何在?其优先性是否在于人类引以为傲的“知识”“理性”或“技术”?或者说以“知识”“理性”“技术”为内容和方法的教育,能不能直接带来学生全面而个性化的发展?

（一）师生的现实交往：学校“五育”融合实践的主体间关系

要让学校“五育”融合实践不被抽象的“意识”或“知识”所遮蔽，一个直接和现实的选择就是回到教育的原初关系领域，也即教育者和学习者之间人与人的现实交往关系。这种关系没有完全被富有逻辑的理性或知识所全部覆盖，而是有着“前逻辑、前概念”的感性生活基础。“意识在任何时候都只能是被意识到了存在，而人们的存在就是他们的实际生活过程……思辨终止的地方，即在现实生活面前，正是描述人们的实践活动和实际发展过程的真正实证的科学开始的地方……这种活动、这种连续不断的感性劳动和创造、这种生产，是整个现存感性世界的非常深刻的基础。”^{[1]30-31}作为教育，当人们言说着“教书育人”“师者，所以传道授业解惑也”“经师易得，人师难求”这些话语时，其实就透着师生之间具有感性意识的生命交往，它是教育意义生发的先在性力量。呈现在师生面前的教育世界不单是逻辑的、理性的知识世界，更是活生生的作为“人”的教师与作为“人”的学生之间现实的生命世界。

只要思及教育的本质，师生关系当是不可还原之“先在性”的教育力量，它融渗于教育实践的全体之中。教育的本质是培养人的实践活动，教育者和学习者之间“人与人”的关系是基础，且这种“人与人”的关系需要在实践中走向具有教育性的“师生”关系。可以说，无“师生”（缺其一不可）、无“师生”之相互促进的主体“关系”（缺其生命交往不可），则教育不复存在，因为“无人”（无论形式还是目的）的教育是不能称之为教育的。由是，紧接着的问题在于，具有教育性的“师生关系”的前提又是什么？是否有名为“教师”和“学生”的存在就意味着“师生关系”的自动存在或在场？答案并不肯定，否则现实中也就不会把“师生关系”作为一个理论和实践问题而加以探讨。实践中，“教师”和“学生”之间常常因为缺乏教育性的“师生关系”而被指摘或批评，因为二者建立起的“师生关系”往往以“知识为中心”而被抽象化、客观化和形式化，被所谓纯粹的思辨理性

所取代。师生之间结成的主要是逻辑主导下的认知关系。现实中，他们都将之视为教育的生命线和自我的教育核心，从而遮蔽了各自作为人之生命的丰富性，仅围绕对于知识与分数的理性认知而展开彼此间的要求和回应。而这也是学校教育中，师生关系为什么总是“缺点什么”的重要原因。实践中，“教育者”和“学习者”之间没有将自我感性意识完整地加以对象化，没有相互视对方为自我生命绽放的推动力；相反，都只是成为了完成知识学习和教学任务的环节要素而已。显然，仅仅围绕知识的学习和教学而结成的师生关系是难以完成好育人根本使命的，因为这样的师生关系仅作为手段服务于抽象的知识、理论和技术，教师和学生作为人的感性意识生命并未得以出场或被虚无化。同时，也意味着师生之间没有立足于生命的丰富性而展开交往，教育单纯变成了用“知识”来武装人的活动，是“知识”把师生联系在一起，而非师生利用“知识”来实现生命能力的增进。虽然这一过程都与“知识”有关，但前者中“知识”成为了“主体”，后者才是师生感性意识得以呈现的路向。所以，作为以人的全面而个性化发展为目的的“五育”融合实践，理当重视师生关系在育人中的基础性作用，转变过往只是从抽象的“知识原理”来认识师生关系重要性的思路，从动态的实践交往来发挥师生关系的积极影响，使双方立足于现实的社会发展来开启追逐真善美的教育人生。

（二）实在整体的人：学校“五育”融合实践的目的性导向

学校“五育”融合实践最坚实、最丰富的现实基础在于师生之间始终以“人与人”的方式展开教育交往，他们各自都有着自我真切的社会历史生命，虽然其主观的经验内容会存有差异，但这种差异又是建立在时代社会的土壤之上的。故而作为教育者的教师，始终将自我作为社会的主体，按照时代精神和民族精神来育人。从真切和现实的意义来看，这种育人只能以实践的方式，通过与同样作为社会主体的受教育者——学生，展开整个身心的交往对话、榜样引领、共同体验过程，才能使认知、情感、意志在师生间达成共通，并将之导向诸如

知识、道德、技术等的学习和运用之中。换言之,学校“五育”融合实践的最终目的是要培养“德、智、体、美、劳”全面而个性化发展的人,这种全面发展的人不是“德、智、体、美、劳”任何一方面或所有方面的“知识”发展,而是实在的整体的“人”的发展,其最终离不开师生之间建立的敞亮的人性交往关系。

在学校教育场域,教育性始终是弥散的,不能固定地、静止地、实体性地存在于某处,需要师生对其所遭遇的各种知识、问题、事件以一个对话者的身份来向对方进行“展露”。其中融合了师生过往全部的生命经验,虽然他们尤其是学生对其的认识、理解是“不成熟”的,然而它们却是十分真实的。师生之间的交往,需要彼此把对知识、问题、事件的切身体悟“感性”地表达出来,如此,作为教育者的教师才能把握学生身心发展的现状,继而也才能有针对性地予以回应。同时,作为学习者的学生在教师的坦诚相待、真切关心下,也会从教师对知识、问题、实践与自我不一样的分析、解读中感受到教师的与众不同,从而逐渐获得对于教师在自我心中的认同感。因而,建立在“人与人”交往基础上的师生关系是“感性”的,双方在学校教育教学中是“对象性”的存在。教师以学生的身心发展为其教育教学建构的中心,学生身心的积极变化是教师所期待的结果,并为达成这一结果而促使自我走进学生的学习生活,从而在同学生持续的交往实践中不断促进学生的发展;学生则因教师是一个对话者、榜样伙伴而主动与之交流学习生活,把教师的思维、方法、价值理念及建议等融入自我的学习过程。总之,学校“五育”融合实践得以有效实施,良好的师生关系是其先在性的教育力量。良好的师生关系并非建立在抽象的“知识为王”之上,而是回归到双方情感的信赖、知识的对话、价值理想的确立之积极交往的关系中。在此,师生主体之间以“人与人”的感性意识关系来面对知识、技术或种种抽象理论的学习,并经由对历史传统、现实和未来社会发展的文化经验、时代精神、价值诉求的关注,一道基于各自生命成长的现实处境和背景来展开教育教学实践交往,通过双方的学习、探讨和实践,

不断把知识与价值、技术与道德、现实与理想、理论与实践等种种矛盾关系统一于对真善美的追求。

二、学校“五育”融合实践之课程内容的“综合性”

新时代,社会的创新与进步离不开历史积淀的文化经验作为基础。马克思有这样一个著名观点:“人的存在是有机生命所经历的前一个过程的结果。只是在这个过程的一定阶段上,人才成为人。但是一旦人已经存在,人,作为人类历史的经常前提,也是人类历史的经常的产物和结果,而人只有作为自己本身的产物和结果才成为前提。”^[2]据此,学校“五育”融合实践是现实的,其现实性在于它是人类过往历史经验发展走向未来在教育中的反映。这种反映体现为社会对人才身心素质能力的时代性要求,其中很重要的一点即是社会建设进程中,如何保持传统与现代之间适度的张力。

(一)历史传统为动力:学校“五育”融合实践的现实性

对于作为自身产物和结果的人类来说,历史不是既往,而是既往在现实中的延续,并经由当前人类面临的矛盾问题而走向永恒未来。这是一条充满着人类“感性意识”的道路。过往的历史经验是人类创造历史的前提,前提中既包括已有的一切生产力的总和,也包括已有的生产关系、价值观念、社会制度等,置身于现实中的人类切实地感受着历史给予他们生命的“希望与忧愁”。所谓“希望”,是指人类已经从自身与周遭世界的对象性关系中,证明和拥有了对世界的规定性和支配力量;“忧愁”是指人类在自身所创造的历史世界里又遭遇着种种的困境,诸如自然生态环境危机、资本和技术的异化等。“希望”与“忧愁”如影随形地伴随着人类的现实生活世界。那么,如何确保“希望”与“忧愁”间的适度张力,不让“希望”变成单极上的“绝对”,如在物质追求上变为“拜物教”、理性上变为“唯科学主义”、价值追求上变为“霸权主义”等,也不让“忧愁”陷入理性主宰下资本横行、强者通吃的境地,使民主、正义变成理性下的“公平”而给普通民众带来“无声

的叹息”？对此，马克思的实践辩证法能给予我们重要启示。在《资本论》中，马克思指出：“辩证法在对现存事物的肯定的理解中同时包含对现存事物的否定的理解，即对现存事物的必然灭亡的理解；辩证法对每一种既成的形式都是从不断的运动中，因而也是从它的暂时性方面去理解；辩证法不崇拜任何东西，按其本质来说，它是批判的和革命的。”^[3]就历史发展而言，它是人们在实践中不断通过自我肯定和自我否定的矛盾运动来推进的。新时代中国特色社会主义现代化建设理应遵循实践的辩证法，在面对人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾关系上，既要科学和技术为“第一生产力”，大力推动物质文明建设，同时也要激活和弘扬中华民族“天下一家”“天人合一”的德性精神，让“资本”和“技术”为人的生存发展服务。换言之，面向未来的历史需要人们立足历史的现实来进行创造，创造历史的人类要积极融入和参与世界文明的构建，而不能唯所谓的“绝对性”“唯一性”的抽象或实体化的真理和价值是从。避免此陷阱之重要路向在于弘扬优秀传统文化，将“仁义”“诚信”“民胞物与”等人文德性加以激活和创新，实现其与现代文明的内嵌共生，走出新时代有特色和个性的现代化发展之路。这无疑是在我们面前最重要的现实。

在这现实面前，作为培养人的学校，其“五育”融合实践正是对时代发展的一种“回应”和“预示”。作为回应，学校要以全面发展教育为导向，将现代化科学知识、技术和价值观念作为重要内容，让学生身心获得与时俱进的发展；作为预示，学校育人实践要对一味追求现代化发展而滑向片面和单极性、在唯分数应试道路上沉重前行的现实保持清醒，对与创新和以人为目的的价值理念相悖的教育思维、观念和行动加以反思与改革。因此，学校“五育”融合实践是面向现实的，所要培养的全面发展的人是融身于社会历史之中的，其身心成长具有“自然”的社会历史属性。社会历史历来就是重要的现实教育力量，这种教育力量“化身”为学校教育之后，不是要削弱其力量的现实性，而是要在“理论知识”的武装下发挥出更强大

的推动社会前进的力量。而这之所以可能，在于学校教育能将作为社会历史“剧中人”“剧作者”的“本质力量”或“自我意识”转化为系统化的理论知识，并通过实践或“感性意识”的方式来促使理论知识不断与现实发生辩证统一关系，从而让教育主体在自我肯定中走向自我否定、在自我否定中实现自我肯定，进而认识自我、解放自我、定位自我。

（二）行动参与为方法：学校“五育”融合实践的社会性

学校五育“融合”实践在形式构建上的进路在当下主要有三个方向。其一，对既有分科课程的“综合”，即以多元跨学科知识的融合形成新的“综合”课程。从理论上讲，此“综合”课程虽然在知识上实现了一定程度的交融，有益于学生思维的发展，对学习任务和问题的分析有着系统性而不局限于单一的学科视角，能够比较全面地反映所探究对象的实际。但从现实来看，“综合”课程与分科课程并未实现实质性的区别，其终究还是以“综合”了不同学科知识的“分科”课程形式存在。其二，在充分尊重课程知识自身系统性、逻辑性的基础上，积极拓展课程资源，将人类多元文化经验融入教学，使分科课程知识得以在一定程度上面向更为广阔的社会现实领域。然而，由于不同教师或同一教师对分科课程知识之外的其他人类文化知识的储备存在差异，难以在教学实践中遵循统一的标准和达到相应的层次要求，从而使分科课程教学面临着相对主义的困境。并且，既然是分科课程，其最终的教学导向还得落脚于学科知识体系，因而也难免一定程度上的抽象化倾向。其三，为了突破这一藩篱，活动课程似乎是一个不错的选择。的确，从表象上来看，活动课程围绕问题的解决而注重学习者“做”或“行动”的一面，强调其在参与中的经验获得，更加突出实用性。这似乎是有益无弊的。但问题在于，不论活动课程实施的现实可能性有多大（比如教育对象规模较大、活动材料和时间有限等，这些都会造成活动课程的普及和实施受到限制），基于活动本身来解决问题和获得经验，也往往会因为缺乏历史纵深的维度而使活动陷入事实和表象层面，容易

滑向“有用即真理”的功利泥淖中。总体上而言,以上三大进路存在的主要问题在于抽象的理论知识如何“具体化”,也即“抽象知识”与“现实世界”的统一问题。包括理论知识如何转化为现实的行动实践能力,而不仅仅停留于“抽象”的层面,无论这种抽象体现为“名词或概念化”,还是仅仅起着“解释世界”的说明功能。此外,也包括学生所获得的理论知识如何具有来自于历史的纵深向度,而不是悬浮于“就是”的事实表面。

对于与此类似的抽象思维,马克思曾进行过有力批判:“我们就不是以空论家的姿态,手中拿了一套现成的新原理向世界喝道:真理在这里,向它跪拜吧!我们是从世界本身的原理中为世界阐发新原理。”^[4]在这里,作为真理或原理的知识不是来自于“真理或原理”自身,而是来自于“世界本身”。作为“世界本身”的真理只能是历史,而历史是由具有感性的人所展开的有意识的感性活动所创造的。那种把真理绝对化的“主观”和“教条”,在马克思看来恰恰是远离了真理。马克思在《哲学的贫困》一书中写道:“用这种方法抽去每一个主题的一切有生命的或无生命的所谓偶性,人或物,我们就有理由说,在最后的抽象中,作为实体的将是一些逻辑范畴。所以形而上学者也就有理由说,世界上的事物是逻辑范畴这块底布上绣成的花卉;他们在进行这些抽象时,自以为在进行分析,他们越来越远离物体,而自以为越来越接近,以至于深入物体。”^[5]这些论述对于当前学校“五育”融合实践避免形式化,无疑是一剂“清醒剂”。学校“五育”融合问题的实质不在于课程内容或体系的丰富与否或分合,而在于培养学生的实践能力,或者说,如何在教育教学中以“感性意识”的方式来促进学生身心的全面发展。因此,学校“五育”融合实践要以学生为本,以学生的身心素质能力发展为中心,使其知行得以统一,避免“知而不做”“会而不行”“不愿则非”的抽象境况,要让学生直面现实的人类社会生存处境。学校所提供的各类课程要以“感性意识”作为一个重要的“试金石”或“实验室”,让学生的知识、观念、价值和思想不与人类生存的现实绝缘,促进学生在

理论知识的武装下去思考、探索 and 解决真实的人类发展问题。

三、学校“五育”融合实践之教学过程的“全场性”

新时代社会的发展是场域化的,会受到由多元因素构成的活的时空环境的影响。学校“五育”融合实践也是一个系统和动态的结构性存在,除了师生主体、课程内容等基本要素外,还有使它们得以运转的“教学”过程,它是具体的现实的育人活动之主要构成。之所以是具体的,是因为教学中师生作为教育主体,总是置身于由一定时空构成的真实情境之中。从事实表象来看,教学总会有教师和学生的共同出场或存在,他们在课程计划的规范下,展开课程内容的“教”与“学”。之所以是现实的,是因为教学中师生会围绕相应的目标来展开交往互动,教师的“教”要转化为学生的“学”,教学过程完成之后经由评价考核来确认目标的达成情况。这一切看起来都顺畅自然,教学就是以课程内容为中介,使学生掌握一定的知识、技能,并促使其各方面获得良好发展而进行的师生双方教与学的共同活动。这是人们非常熟悉的“教学”概念。

(一)知识的历史运动:学校“五育”融合实践的教学对象性

哲学家黑格尔有言:熟知并非真知。因为在熟悉的对象面前,主体会不假思索地把对象当成事实接受下来,从而造成了“反客为主”的现象——本来是作为对象的客体反倒成了主体,而主体却成为了客体,主体往往根据客体的对象事实来行动。现在需要追问的是,经常出现在师生言语中的“教学”到底是一种熟知还是真知。假使我们仅仅将教学当成一套固定的程式和任务来完成,那么顶多只能是一种“熟知”而非“真知”。要达到“真知”,则意味着师生势必在思想和认识上历经跋涉。面对课程内容或知识这一对象客体,要从散碎的名词概念中摆脱出来,不断在自我否定的概念逻辑具体化中,让思想沉入内容或对象体系,如此才能真正把握对象“全体”之本质。说简略一些,教学的本质不在于知识从“教师”流向“学

生”这样一个“运输”过程,也无关“运输”的效率或技巧,真正的教学要达成的是作为主体的教师和学生面对知识时,其思想要深入到知识发展的历史生成体系中,要经历从“具体到抽象”再到从“抽象到具体”的认识过程,从而实现知识“环节的必然性”和“全体的自由性”的统一,形成以众多“具体的概念”为纽带编织起来的“知识体系”。不过,这里需要进一步反思的是,教学不能落入抽象的辩证法当中,因为它不能被“知识”的教学所取代。教学之为教学,是因为它是感性意识的活动,或者说是实践的活动。而实践或感性意识恰恰是马克思对近代以来形而上学尤其是黑格尔的“客观唯心主义”发起革命的“基本原理”。它是对黑格尔理性辩证法的批判性超越,将辩证法植根于现实的人类生产生活实践。这种辩证法是实践的辩证法,把过去“头脚倒立”的理念和“无人身”的理性来源建立在人类现实历史的土壤之上,不再让认识论、逻辑学、本体论幽闭在“思想的自由王国里”,而是坚实地立足于人类的实践活动。马克思在《德意志意识形态》里有这样一个阐述:“思辨终止的地方,即在现实生活面前,正是描述人们的实践活动和实际的发展过程的真正实证的科学开始的地方。……对现实的描述会使得独立的哲学失去生存环境。”^[6]所谓“独立的哲学”,显然是指纯粹的意识自身以及以之为基础的思辨的知识。这样的知识是“神秘”的,因为它把一切知识或科学知识都视为由其源出。其自身是前提、基础和实质,或者说“它就是一切”“一切就是它”。

所以,对于作为学校“五育”融合实践基本途径的“教学”,不是“就知识而知识”地进行“思辨”教学,而是师生之间围绕“知识”展开“感性意识”的教学交往。这种交往是对象性的人与人之间展开的对象性关系。在以理论知识或课程内容为中介的基础上,教师的“教”和学生的“学”均有着双重双向的“对象性关系”。这双重对象,一曰知识,一曰主体。学习者要在教师的引导下,也即在教师对知识的社会生活化诠释引导下,完成知识的自我内化。其中包含了教师的认知、情感、价值等,它们在教师和学生感性的活动交往中综合地影响着

学生的身心发展。作为教师,也在与学生的感性意识互动中,为回应学生对知识理解的渴望而激发出更新和拓展自我知识结构与体系的需求,并不断根据时代发展对人才培养提出的新要求而展开学习和提升自我素养。总之,师生通过持续的建立在感性意识基础上的教学活动,以课程内容为中介纽带和窗口平台,将整个类世界经由各自生命经验带入教学情境,相互间通过“双重双向”的交流、探讨而将教学过程和意义的“全场性”或无限可能性激发出来。

(二)生活世界为本:学校“五育”融合实践的教学生命潜能

教学是师生之间围绕课程内容展开的“教”与“学”的交往互动。教学的价值和意义“向内”或“聚集”于教育主体的生命中,而不是“向外”或“停留”于抽象的知识内容上。因此,教学作为培养人的主要教育实践方式和活动,其育人意义的实现或使得“五育”融合其中,需要在过程上从过往的“在场性”向“全场性”转变。所谓“在场性”,指教学从形式上、事实上具备教学的基本结构要素,比如教师、学生、课程内容以及教学得以展开的其他时空环境等,它们往往以“实体”的形式存在于“眼前”或“当下”,而与师生各自身心发展的文化背景、课程内容相关的贯穿历史、现实和未来的“不在场”内容则常常被忽略或放逐,以致整个教学过程的“生命性”“现实性”“实践性”被抽空,教学只剩下了无生气的“知识”存在。

为改变这种状况,学校“五育”融合实践要从课程知识内容的教学转向以教学开启师生主体生命绽放之道途,突出教学过程的“全场性”。何谓教学过程的“全场性”?这里的“全场性”并不仅仅意味着教学结构实体化要素在“数量”上的“全面性”要求,只追求或停留于由教育者、学习者和教育资料构成的直观存在,而是强调教学过程中与教师和学生生命发展相关的“在场”与“不在场”的要素“共在”和“集聚”。这种“集聚”是建立在教师和学生一同“道问学”的感性意识活动之上的。“出场的、显现的东西以未出场的、隐蔽的东西为其根源或根底……事物所植根于其中的未出场的东

西,不是有穷尽的,而是无穷无尽的。具体地说,任何一事物都与宇宙间万事万物处于或远或近、或直接或间接、或有形或无形、或重要或不重要的相互联系、相互影响、相互作用之中。”^[7]因此,教师的“教”不是面向“知识”本身,而是面向“学生”。教师要向学生进行“提问”。这里的“提问”既是形式和环节上的要求,更是经由向学生提问而使他们得以敞开其全部生活世界,并站在自我生命经验基础上来面对知识,同时回应来自教师(其知识经过了生活世界的“熏陶”)的“提问”。教学之初,师生的“提问”“回答”可能会显得“生硬”“肤浅”,且相较于课程内容自身的逻辑性,学生的回答还会显得“支离破碎”或很不完善,课程内容原有的逻辑性、系统性甚至会被学生“肢解”,也正因为如此,不少教师干脆直接将这些环节或过程略去。然而,教学如果没有来自于学生对理论知识“不完善”的真切理解或对教师“提问”的真实“回答”,终究难以逃脱被“抽象”的命运,只能回到理论知识的“运输”和提高“运输”效率的技术、手段追求上。要走出这种“抽象”,且使得学生的知识学习从“不完善”走向“完善”,教学过程必须积极引导学生生活世界的“出场”,并在教师的“提问”启发下,促使学生将理论知识与自己的生命发生切己性关联。在这种关联作用下,学生会不断向教师追问具体现实的问题,并逐渐在理论知识学习、反思和实践过程中,成为探究世界、追求真理的学习和教育主体,如此,教学才能不被抽象的课程知识所主宰。

四、学校“五育”融合实践之管理评价的“时间性”

新时代社会的发展是现实的,其动力来自于人们在时间中对生活世界的参与、感悟、追问和超越。学校“五育”融合实践最终指向学习者全面而个性化的发展,但何谓“全面而个性化”?“全面”是不是一个量的总和?“个性”是不是与世无涉的个体化存在?答案是否定的。全面而个性化发展绝不是一个抽象空洞或静止僵化的概念,而是由具有现实指向性的内容构成的师生持续面向感性意识生活的时

间性生命绽放过程。可以说,时间性是教育主体全面而个性化发展的历史的社会意识之沉淀和积聚。它既不是超脱于世界的自在自为自足的“实体对象”,也不是一劳永逸地依靠理性认识所构想的“绝对理念”,而是立足人类现实的政治、经济、科学、文化生活,通过人与人感性意识的交往,使自我意识的目的性与现实对象的客观性,通过实践活动不断实现相互之间在历史或时间中的转化和统一。

(一)自由创新:学校“五育”融合实践的个性化

理性是人之为人的重要特征,但它不是人之为人的全部。那种将人视同纯粹的理性或精神存在的观点,被马克思视为一种“无人身的理性”并对之作出了批判。“假定被当做不变规律、永恒原理、理想范畴的经济关系先于人们的生动活跃的生活而存在;再假定这些规律、这些原理、这些范畴自古以来就睡在‘人类的无人身的理性’怀抱里。我们已经看到,在这一切一成不变的、停滞不动的永恒下面没有历史可言,即使有,至多也只是观念中的历史,即反映在纯理性的辩证运动中的历史。”^{[1]49}在马克思看来,“意识”乃感性的意识,是人们感性活动中的意识,“意识在任何时候都只能是被意识到了的存在,而人们的存在就是他们的实际生活的过程”^{[1]30-31}。也就是说,意识存在于人们的实际生活过程中,而绝非脱离了人之感性的单独存在。意识之为意识是感性活动中的意识。在感性的意识活动中,人们生产他们的生活资料,也“生产”感性的人与人之间的生活。“可以根据意识、宗教或别的什么来区别人和动物。一旦人们自己开始生产他们所必需的生活资料的时候(这一步是由他们的肉体组织所决定的),他们就开始把自己和动物区别开。人们生产他们所必需的生活资料,同时也就间接地生产着他们的物质生活本身。”^{[1]24-25}也就是说,人在自己的劳动活动中创造了自己,经由感性的意识对象性活动把自然、社会都变成了属于人的历史。在时间中,人不断地创造着新的历史。在马克思看来,未来共产主义社会中的人是自由自觉的,自由的人是全面而个性化发展的存在,时间对他而言

不再是公共的可转化为商品价值的“一般劳动时间”，而是一种自由闲暇的时间，社会的不同个体可以自由自觉地进行劳动创造。无疑，这样的社会是值得人类去追求的，但它并不是一种抽象的静止的教条的“理想社会”，而是在人类自由边界不断拓展的前提下，人与世界在对象性的关系中通过否定之否定的实践活动不断创造的。

因此，学校“五育”融合实践要切实有效，必须注重管理评价的“时间性”。一是要注重学生身心发展的现实历史性，也即其成长不应被“时间”之外的某种“理论知识”主宰。虽然学校教育教学以间接性知识为主要内容，但不能不顾或漠视生活世界的重要性，而是需要在教育教学中将师生现实的感性意识作为间接性知识理解和运用的源头活水，通过交流对话、案例展示、角色扮演、现场作业等方式，让间接性知识与现实的历史建立联系，或者说使其具有“时间性”。无论是“解释世界”还是“改变世界”，都要体现这个世界的人文性或历史性，要让知识奏响社会和时代的乐音。二是要注重学生身心发展的自由和个性化。学校“五育”融合实践应促进学生的自由和个性化发展，但这一目的的实现是离不开“时间性”的。这里的“时间”不是可以计量或自然的时间，而是学生在教育教学中的“自由”创造时间，也即其在学习成长中充分释放和发挥自我潜能的各种个性表现。作为学校和教师，需要积极为学生的不同个性“展演”提供机会和平台，让它们在基础教育的滋养下走向“百花齐放”。

（二）“显隐”依存：学校“五育”融合实践的超越性

人的全面发展和个性化发展不是一个“预定”的和停留于教育教学过程之外的“实体”性存在，而是人的身心素质能力在教育教学中的日益生成与提升。因此，“五育”融合实践应贯通和渗透于教育的全体系之中。学校和教师除了重视诸如显性的课程活动之外，还要积极开发和构建有益于学生身心自由与和谐发展的隐性的教育资源和环境。这里所说的“隐性”的教育资源和环境，是指除课堂教学和学科课程之外的其他教育形式与渠道，如校园文

化活动、社团活动、劳动技术活动、兴趣小组活动、读书沙龙活动等。其实，很多学校对这些活动并不陌生，但可能仅是从认知上理解和认同这些活动的重要性，并没有将其作为推动“五育”融合实践的有力抓手，并使之成为学校教育教学组织设计和管理评价的基本构成，只是以“理论知识”课程形式和作为教学的“点缀”或“附属之物”存在，因此难免流于抽象。其实，对于这种“抽象”，人们也是有着深刻感受的。一则在这种“附属”或“点缀”性的活动中，教育主体与之的交往关系是片段式的，只是偶尔的一次“体验”，时常被学生视为“玩乐或放松”的过程。不过即便如此，这样的活动也往往会受到学生的欢迎，因为他们能在其中获得实实在在的“自由感”。与此同时，在抽象的教育中成长起来的学习者，在学习和工作中常常会由于自我生活实践能力的不足和个性特长之缺乏而有所反思：要么为自己缺少学习机会而感叹，要么为自己没有珍惜学习机会而后悔。也即在抽象教育中成长的学习者群体，总体上有着自我综合素质能力薄弱或有所欠缺的切身感受。二则由于这种“附属”或“点缀”性的活动缺乏系统性和连续性，没有成为学校主要的教育和管理评价内容，故而部分学生或家长会在校外购买相应的教育服务。校外培训的意义、成效虽不能简单地予以肯定或否定，但对于学习者而言，参与校外培训后，其学习势必辗转于校内校外两地之间。更有甚者，之所以选择校外的教育服务，主要缘于家长的功利导向，不少孩子被迫接受着非己所愿的各种培训，学习过程难称“自由”。

不从学生自身的生活世界出发而实施的学校教育，要达成学生全面而个性化发展的目的，无疑是不现实的。非现实也就意味着不在“时间”之内，而是以一种“超时间”或“不在时间中”的“绝对”“美好”来支配鲜活的学生们的生命世界。所以，学校“五育”融合实践的立足点或着眼点应是学生现实的学习生活，而不能将教育教学与学生生活分离，形成两个不同的世界。其中一个世界是既定的“事实世界”，它以固定统一的标准、规范或尺度来衡量学生的发展有无达到既定目标或是否背离经由人们理

性认定的“真理”。基于此的教育教学就是要敦促学生围绕这个世界里的目标或路径去努力,并以之来展开对学生身心发展质量水平的评价。其实,如此“世界”的存在是经不起推敲的,因为既定的“事实世界”无论怎么“完善”,毕竟只是“暂时”或“相对”的,从前“是”和当下“是”并不意味着未来“是”。而且,既定的“事实世界”是确定的,学生的身心发展只是趋向于或符合它的要求,并不意味着学生的身心发展是有限的、固定的和必然的。假如不同学生之间的发展差异只是“量”上的不同,无疑是把学生的发展视为了一种客观的自然变化或物理变化。显然,既定的“事实世界”是形式化和机械化的。然而,作为具有类特征同时又充满个性的不同学生生命主体,其生命发展是“敞开”的,不同于既定的“事实世界”,他们以实践的形式不断创造出一个丰富的“现实世界”。在这“现实世界”中,学校教育意义的生发要以社

会生活为背景,师生共同围绕间接性知识或理论,通过对象性的交往实践,不断在面向未来的道途中实现自我生命的全面和个性化发展。

参考文献:

- [1] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1972.
- [2] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第二十六卷)[M]. 北京:人民出版社,2014:545.
- [3] 马克思. 资本论(第一卷)[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译. 北京:人民出版社,2004:22.
- [4] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1956:418.
- [5] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:139.
- [6] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1975:3.
- [7] 张世英. 张世英讲演录[M]. 长春:长春出版社,2001:80-81.

The Practice of “Five-Education” Integration in Schools in the New Era

TIAN Xiabiao

(College of Teacher Education, Dali University, Dali 671003, China)

Abstract: The integration of the “Five Education” in schools aims to cultivate comprehensive and personalized individuals. In terms of teacher-student relationship, school education emphasizes the “pre-existing” power, uses object-oriented communication as driving force for the bright life of teachers and students, and pursues the truth, goodness and beauty through engaging in cultural experience, time spirit, value appeal which are formed by historical traditions, current and future social development; in terms of course content selection, school education emphasizes the “comprehensiveness”, taking survivability integration as the “touchstone” and “laboratory” of course organization to make students’ knowledge, concepts, values and thoughts close to factual life as well as to make students armed with theoretical knowledge to think, explore and solve real human development problems; in terms of teaching process, school education emphasizes the “wholeness”, using the infusion of life as the dialectics of teaching practice to make teaching introduce, update, and expand the common life world of cognition, emotions, and values behind the knowledge structure of teachers and students in the “dual and bidirectional” and mutual objectification; in terms of management evaluation, school education emphasizes the “timeliness”, using the growth of individual performance as a measure of quality development to place teaching and education in a diverse, vast, and complex “real world” that is opposite to the established “factual world”, to help students employ their time in a free and individual learning process where students’ physical and mental potential is comprehensive and personalized.

Key words: school education; “Five-Education” integration; all-round development; individualized development; practice

责任编辑 邓香蓉