

马克思主义教育学“五育”理论 及其时代意义阐释

项贤明

〔摘要〕“五育”理论是以马克思主义关于人的全面发展学说为理论基础的。在马克思主义教育学中,“五育”既指人的发展的不同方面,也包括我们教育工作的不同侧重点,还涵盖了同一教育活动的不同维度。这些不同方面和维度,是有机统一的。当代人类社会的一系列教育问题,如学校道德教育普遍弱化、学生学业负担过重等,其根本原因,往往正是由于历史条件的局限,人们割裂地理解和从事德育、智育和体育等,并且忽视了教育作为人在自身实践活动中发展自己之过程的本质特性,未能真正确立学生在教育活动中的主体地位,因而导致了教育的异化。在马克思主义“五育”理论指导下,确立学生在教育活动中的主体地位,以人的自由而全面的发展为目的,是我们走出教育困境的必由之路。

〔关键词〕马克思主义;教育学;德育;智育;体育

在马克思主义教育学的基本原理中,关于德育、智育、体育、美育和劳动教育的“五育”理论,是一条十分重要的基本理论,在我们的教育理论和教育实践中发挥着十分重要的基础性和引领性的作用。自杨贤江那一代教育学者开始,中国马克思主义教育学家们对这一理论作出了不断深入和日益全面的阐释,为我国新民主主义革命和社会主义建设时期的教育实践提供了有力的理论支持。为了适应新时代我国教育改革和发展的新要求,我们有必要站在新的历史高度和视角,尝试对这一理论进行更加全面、更加系统、更加深入的理解和阐释,以期达到一个新的更高的认识水平。这不仅在理论上具有重要价值,而且对我们在实践中从根本上认识和解决一系列教育现实问题也有着十分重要的时代意义。

一、“五育”理论的思想源流和理论基础

关于德育、智育和体育等的教育思想,可以一直溯源至古希腊。柏拉图的《理想国》就提出了教育要兼顾人的身体和心灵和谐发展的思想;^①亚里士多德在《政治学》中,更是详细论述了关于人的美德、知识和身体的教育问题;^②英国思想家斯宾塞于1854年、1858年和1859年分别在《北不列颠评

项贤明,教育学博士,南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师(南京210097)。本文系国家社会科学基金“十三五”规划教育学重点课题“改革开放40年教育发展的回顾与反思”(AOA180006)研究成果之一。

①[古希腊]柏拉图:《理想国》,北京:商务印书馆,1986年,第71-80页、第107-123页。

②苗力田:《亚里士多德全集》(第9卷),北京:中国人民大学出版社,1994年,第267-286页。

论》和《不列颠季刊》发表评论性文章,以拉马克进化论为其教育思想的基础,明确提出了“智育”、“德育”和“体育”的概念,并相应阐述了相关的教育艺术。^① 欧洲从古希腊贯穿至 19 世纪的这种教育思想传统,是马克思主义“五育”理论的重要思想来源之一。马克思和恩格斯主要是在政治经济学领域阐述关于人的全面发展的学说,从而为教育领域人的全面发展学说和“五育”理论奠定了理论基础。马克思和恩格斯尽管也曾论述人的智力和身体等方面发展的问题,却并未在教育学意义上具体展开阐述“五育”理论。教育学中的“五育”理论本身,应当说是以马克思主义经典作家思想为基础,在马克思主义教育学形成和发展过程中获得的重要理论成果之一。

马克思主义关于人的全面发展学说传入中国,与中国教育实践相结合,并融合了我国优秀教育传统中的相关思想,逐渐形成了指导我国社会主义教育发展基本方针的“五育”理论。1917 年 4 月,青年毛泽东受中华传统教育思想以及当时社会进步思潮的影响,提出了德智体“三育并重”的主张;^②我国早期马克思主义教育理论家杨贤江,提出了“德育——造就良好的习惯;智育——造就清楚之头脑;体育——造就康健之体魄”^③的“全人生指导”教育思想;1957 年 2 月,作为一名成熟的马克思主义者,毛泽东在《关于正确处理人民内部矛盾的问题》中提出:“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的、有文化的劳动者。”^④这一重要论述,把马克思主义关于人的全面发展思想贯彻于社会主义教育的培养目标之中,作为新中国指导教育事业发展的社会主义教育方针,在我国社会主义教育事业的发展过程中长期发挥了指导作用。毛泽东当年提出的“三育并举”也已经丰富发展成为今天的“五育并举”,但关于人的全面发展的核心内容一直没有改变。在这一发展过程中,这条基本原理有过德智体“三育”、德智体美“四育”和德智体美劳“五育”等不同的具体表述,但人的全面发展的核心内容却是贯穿始终的。也正因为这条一以贯之的核心内容,我们在这里统一用“五育理论”来指称这条马克思主义教育学的基本原理。

马克思主义教育学的“五育”理论,以马克思主义关于人的全面发展学说为理论基础,是这一重要理论在逻辑的和历史的过程中不断具体化和系统化的重要理论成果之一。马克思主义关于人的全面发展学说,是马克思主义经典作家在分析批判资本主义生产方式的过程中提出的重要学说。

马克思在《资本论》中通过对资本主义大工业生产的剖析,发现了资本主义生产方式的一个内在矛盾,即一方面“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”,^⑤另一方面资本主义生产方式又“可怕地再生产了这种(工场手工业的)分工”。^⑥ 这种劳动分工,直接导致了人的片面发展。在马克思和恩格斯看来,“阶级的存在是由分工引起的”,而分工使“每一个人都只能发展自己才能的一方面而偏废了其他各方面”,^⑦因此,消灭阶级是人的自由解放的前提条件之一。在这里,分工之所以直接导致人的片面发展,是因为这种分工是强迫性的,因而是对人的自由的一种限制和戕害,是与马克思主义对人的自由和解放的追寻背道而驰的。马克思在《资本论》中将“每个人以物的形式占有社会权力”的社会形式分成三个阶段。在最初以人对人的依附关系为基础的社会形式中,人的自由和独立极其有限;在第二阶段,以物的依赖性为基础,人在普遍的社会物质交换的基础上获得了一定的独立性;只有到了第三阶段,人获得了“建立在个人全面发展和他们共同的、社会的生产能力成为从属于

①[英]斯宾塞:《斯宾塞教育论著选》,北京:人民教育出版社,2004 年,第 47-224 页。

②毛泽东:《体育之研究》,北京:人民体育出版社,1979 年,第 4 页。

③任中印:《杨贤江全集》(第 1 卷),郑州:河南教育出版社,1995 年,第 143 页。

④《毛泽东选集》(第 5 卷),北京:人民出版社,1977 年,第 385 页。

⑤《马克思恩格斯文集》(第 5 卷),北京:人民出版社,2009 年,第 560 页。

⑥《马克思恩格斯文集》(第 5 卷),第 560 页。

⑦《马克思恩格斯文集》(第 1 卷),北京:人民出版社,2009 年,第 688 页。

他们的社会财富这一基础上的自由个性”,^①人才有可能真正获得自由和解放。在这里,人的全面发展学说,是一种关于人的自由和解放的学说,是和共产主义学说紧密联系在一起的。

分工及其带来的人的片面发展对人的自由的限制和戕害,在哲学上导致了人的异化。“异化理论是一种学术建构,在这种建构中马克思展示了资本主义生产对人产生的毁灭性影响,对他们肉体和精神状况的影响,以及对社会进程(他们是社会进程的一个部分)的影响”。^② 马克思分别从人与其生产活动之间的关系、与其产品的关系、与其他人的关系以及与类的关系四个方面,深入解剖了人的异化现象。他在《1844年经济学哲学手稿》中,深刻地揭示和批判了资本主义生产方式下的劳动异化现象,具体表现为“劳动所生产的对象,即劳动的产品,作为一种异己的存在物,作为不依赖于生产者的力量,同劳动相对立”,^③人的劳动产品反过来压迫人,劳动从原本应当是人全面发展自身的活动,异化成对人的一种奴役。人的异化现象的存在,是人的全面发展的一个根本性的障碍。

在马克思主义经典作家看来,“人同自己的劳动产品、自己的生命活动、自己的类本质相异化的直接结果就是人同人相异化。当人同自身相对立的时候,他也同他人相对立”,^④这也是阶级斗争的产生以及人在阶级斗争过程中获得自由和解放的深层原因。人类寻求自由和解放的终极过程,与克服人的异化现象的过程,以及追求人的全面发展的过程,在本质上是一致的。马克思和恩格斯在第一次系统阐述唯物史观的《德意志意识形态》中就曾指出:“只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在共同体中才可能有个人自由……在真正的共同体的条件下,各个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由。”^⑤在消灭了阶级和片面分工等社会现象、因而也消除了异化现象的共产主义社会,个人与共同体的自由和发展是统一的,因此,在共产主义社会这样的人与人的自由联合体中,“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”。^⑥ 在政治经济学意义上,人的全面发展是共产主义社会的重要表征之一。就此而言,教育学领域关于人的全面发展和“五育”理论的探索和实践,可以说是对未来理想社会的一种努力追寻。由于教育工作须面向未来的特殊性,这种努力可以看作是在为未来社会做准备。

在政治经济学领域,马克思通过睿智而深刻的分析,成功地在理论上将财富转换成创造财富的能力(劳动力由此得以参与商品交换),并预言作为一种历史发展的必然,“先前的历史发展使这种全面的发展,即不以旧有的尺度来衡量的人类全部力量的全面发展成为目的本身”,^⑦因此,劳动和人自身的发展达成统一,并成为人发展自身的一种根本性的方式。恩格斯在《反杜林论》中论述社会主义时预言,当社会成为全部生产资料的主人,因而消灭了生产资料对人的奴役时,一种新的生产组织将会产生。“在这样的组织中,一方面,任何个人都不能把自己在生产劳动这个人类生存的必要条件中所应承担的部分推给别人,另一方面,生产劳动给每一个人提供全面发展和表现自己的全部能力即体能和智能的机会,这样,生产劳动就不再是奴役人的手段,而成了解放人的手段”。^⑧ 由此,马克思主义经典作家得出了这样一条重要的结论:“生产劳动同智育和体育相结合,它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。”^⑨

劳动成为造就全面发展的人的唯一方法,与马克思主义实践哲学关于人的主体性理论又是紧密

①《马克思恩格斯文集》(第8卷),北京:人民出版社,2009年,第52页。

②[美]伯特尔·奥尔曼:《马克思的异化理论》,北京:北京师范大学出版社,2018年,第175页。

③《马克思恩格斯文集》(第1卷),北京:人民出版社,2009年,第156页。

④《马克思恩格斯文集》(第1卷),第163页。

⑤《马克思恩格斯文集》(第1卷),第571页。

⑥《马克思恩格斯文集》(第2卷),北京:人民出版社,2009年,第53页。

⑦《马克思恩格斯文集》(第8卷),第137页。

⑧《马克思恩格斯文集》(第9卷),北京:人民出版社,2009年,第311页。

⑨《马克思恩格斯文集》(第5卷),557页。

联系在一起的。马克思主义实践哲学充分肯定人在生产劳动和其他一切实践过程中的能动性和创造性,这也是马克思主义教育学认识人的发展过程的重要理论基础。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中批判了形而上学唯物主义把人看作是环境和教育的产物的观点,进而高度概括地指出:“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”^①作为主体的人,正是在改变环境的实践过程中不断改变自身的。人的全面发展,在本质上离不开人自己作为主体的实践活动。因此,在其本质意义上,教育和教学过程,不是一个教师改变学生的过程,而是师生在共同的教育活动中不断发展自身的过程。在这一意义上,学校教育和学校以外的教育现象之间根本不存在什么本质的区别。这也是我们建设未来学习型社会的重要理论基础之一。人只有在自己的实践活动中才能发展自身,因此,人作为主体的实践活动,也是人的全面发展的必要条件之一。

马克思主义关于人的全面发展学说,在深刻批判资本主义生产方式的基础上,从本质上雄辩地证明了人的全面发展的必要性和必然性。马克思主义关于人的全面发展学说传入中国,与中国优秀传统教育思想中的“成人”^②等思想相结合,与中国共产党领导下的教育实践相结合,逐步形成了马克思主义教育学的“五育”理论。

二、“五育”理论的内涵解析

作为马克思主义关于人的全面发展学说在教育理论领域的具体化和系统化,关于“德智体美劳”的“五育”理论,赋予东西方关于身心和谐发展的传统教育思想以人的自由解放这一终极意义,并由此生发出关于人的教育活动以及人自身的发展的一系列时代性的新理论和新思想。站在我们时代的思想高度,不断在新的思想水平上认识和理解马克思主义教育学的“五育”理论,无疑在教育理论和教育实践两方面都具有十分重要的意义。

马克思主义教育学“五育”理论的主要内容十分丰富,并且随着时代的变化还在不断发展,其基本内涵主要包括以下三个方面:

其一,“五育”通常是指人的发展的不同方面和发展结果,在关于教育方针的表述中,也是更多侧重于这样的指称。1957年,毛泽东指出:“我们的教育方针,应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的、有文化的劳动者。”^③这里的德育、智育和体育,在其直接意义上都是指受教育者的不同发展方面;而“成为有社会主义觉悟的、有文化的劳动者”显然是德智体几方面都得到发展的目标和结果。1978年全国人大五届一次会议通过的《中华人民共和国宪法》第13条规定:“教育必须为无产阶级政治服务,同生产劳动相结合,使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”^④关于“德智体”的表述沿用了1957年的教育方针。从字面意义上看,这里的“德智体”显然是指受教育者的不同发展方面,而“劳动者”则是这种发展的目标和结果。

其二,“五育”理论在很多语境中还指称我们教育工作的不同方面和侧重点,一些关于教育方针的理论表述中也包含这样的意义。就字面意义而言,“德育、智育、体育”都包含一个“育”字,在其本意义上应当是指的与人的道德、知识和身体等发展相对应的几种教育活动。毛泽东在关于教育方针的

①《马克思恩格斯文集》(第1卷),第55页。

②中国传统哲学和教育思想,尤其是儒家传统思想,十分注重探讨人之如何成为人的问题。“成人”之说,最早见于《论语》,并贯穿中国教育思想传统的始终。《论语·宪问》载:“子路问成人。子曰:‘若臧武仲之智,公绰之不欲,卞庄子之勇,冉求之艺,文之以礼乐,亦可以为成人矣。’”见程树德:《论语集释》(第3册),北京:中华书局,1990年,第969页。

③《毛泽东选集》(第5卷),第385页。

④《中华人民共和国宪法》(1978) http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=343217.

表述中用“德育、智育、体育几方面”这样的表述,而没有用“道德、知识和身体”的表述,实际上侧重强调的是促进受教育者在德、智、体几方面得到发展的教育工作,是我们为了达成人的全面发展而应当重视的教育工作几个方面。也就是说,为了促使受教育者在道德、知识、身体等方面都得到发展,我们应当同时重视德育、智育和体育等方面的教育工作。毕竟,教育方针主要是我们教育工作的指南,而不是普通教育学原理的一般理论阐述。我们的教育方针在不同时期有“德智体”“德智体美”“德智体美劳”等不同表述,反映的是我们对相关方面教育工作的强调,而不是说人的全面发展只包括这几个方面。这也从一个方面说明,“五育”理论是以人的全面发展学说为理论基础的,因此,人的全面发展是一条更为根本的原理。

其三,“五育”理论中的“德智体美”还常常用来指人的教育活动的不同方面。这项涵义,在作为教育工作指南的教育方针等政策性表述中,并不明显,因而很容易被忽视。很多情况下,也正是因为对这一项的忽视,影响了我们对马克思主义教育学“五育”理论的更加全面深刻的认识和理解。马克思主义教育学认为,人的教育活动过程在本质上是人通过自身作为主体的实践活动而获得发展的过程,而实践中的人总是处于一定社会关系中的“现实的社会个人”,因此,运用道德伦理处理人与人之间的关系是一切教育活动的要件之一,这也就决定了,无论是德育课还是数学课的教学,所有教育活动都必然包含着道德的方面;人在教育过程中的发展,也是社会客观存在的人类认识成果和“现实的社会个人”的主观认识之间一种相互转化的过程,作为个体的人和作为人类的发展辩证统一于这种转化过程中,因此,有关认识发展的智育也必然是所有教育活动都不可或缺的一个基本方面;人的生命存在及其生命存在的状态,是人的一切发展的基础和前提,因而所有教育活动都不可能离开体育的方面;当一个教育过程真正取得了某种成功,促成人在某方面获得了发展,人就会进入一个享受和欣赏自身发展的审美状态,所以说,美育也是一切教育活动都应当包含的一个方面。把“德智体美”诠释为“教育活动的不同方面”的观点,目前似乎仅限于教育学术界;教育实践和教育政策领域尚未见这样的表述。这也反映了我们在实际教育工作中对马克思主义教育学“五育”理论的认识尚存在一定的局限性。

马克思主义教育学的“五育”理论,是以人的全面发展为理论基础的,这就在逻辑前提上决定了“五育”是不可以相互割裂的,而是有机统一的。也就是说,上述三条涵义是统一一体的,不仅作为人的教育活动的不同方面,“德智体美”四个维度是统一一体的,而且在教育工作和人的发展过程中,“五育”也是有机统一的一个整体,否则,我们的教育就无法在逻辑上面对作为“现实的社会个人”的完整的人。

在教育领域,德育在理论上似乎向来都是备受重视的。这不仅在社会主义和共产主义社会如此,在资本主义和封建社会表面上也是如此。然而,马克思主义教育学所主张的“德育”,是以人的自由而全面的发展为理论基础的,而人的全面发展和人的自由解放在本质上是同一的,因此,马克思主义教育学“五育”理论中的“德育”,是旨在追寻人的自由和解放的德育,而绝不是束缚人思想的伪善教育。马克思曾在《科隆日报》的社论中指出:“国家的真正的‘公共教育’就在于国家的合乎理性的公共存在。国家本身教育自己成员的办法是……把粗野的本能变成合乎道德的意向,把天然的独立性变成精神的自由”。^①恩格斯曾说:“我并不是一个抽象的道德家,我厌恶一切禁欲主义的反常现象”。^②德育,在马克思主义教育学的理论体系中,也是人追寻自由和解放的一部分,因而是和任何强迫的、愚民的道德灌输相对立的。

在马克思主义“五育”理论看来,德育和智育是密切联系在一起的,因为,在马克思主义哲学的认识论理论体系中,个人的认识与群体的乃至人类的认识也是有着内在的联系。这种联系是建立在

^①《马克思恩格斯全集》(第1卷),北京:人民出版社,1995年,第217页。

^②《马克思恩格斯全集》(第2卷),北京:人民出版社,2005年,第267页。

人的本质基础之上的根本性的联系,而不是什么外在的或人为的联系。在马克思看来,“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”。^① 人的道德的形成离不开人的认识和社会活动,因为真正的“良心是由人的知识和全部生活方式来决定的”,^②而不是由机械的因而也是蒙昧的道德教条的灌输所能真正决定的。与此同时,人的认识的形成又是以主体际交往为前提和基础的,因此,所有智育的过程都必定包含了德育的维度。

体育与德育、智育也是相互联系在一起的。体育是德育和智育的前提和基础,也是德育的手段之一;智育和德育也是体育的前提和组成部分。毛泽东在《体育之研究》中就曾指出:“体育一道,配德育与智育,而德智皆寄于体。”^③体育不可避免地要涉及人与人之间的社会关系,也常常需要传授相关的体育知识,因而需要配合德育和智育;人的生命存在以及人的生命存在的状态,又直接决定和影响着德育和智育。德智体之间的联系,是一种内在的、本质的、不可分割的联系。

要更加深入地认识和理解马克思主义教育学“五育”理论中的“美育”,首先应当全面认识和理解马克思主义关于“审美”的基本理论。我们不能仅仅停留在文艺审美教育这样的形式上和表面意义上来理解和认识马克思主义美育理论,而是应当在更加本质意义上把握教育的审美维度。在马克思看来,审美活动的本质,是人对自身本质力量对象化(亦即劳动)的成果的享受和欣赏。“正是在改造对象世界的过程中,人才真正地证明自己是类存在物”,^④因此,马克思说“劳动生产了美”。^⑤ 马克思以音乐和美术审美为例,证明了“我的对象只能是我的一种本质力量的确证”,^⑥正是由于作为实践主体的人的丰富本质的展开,“那些能成为人的享受的感觉,即确证自己是人的本质力量的感觉,才一部分发展起来,一部分产生出来”,^⑦艺术作品也是作为人的劳动(艺术创作的实践)的成果才获得了审美的意义。在教育这种人发展自身的实践活动中,审美在本质上是人对自己在教育实践活动中获得之新发展的享受和欣赏。通过一个相对完整的教育活动,人获得了某种发展,亦即本质力量的增强,并进入了对这种发展的享受和欣赏的状态,沉浸于愉悦的感受之中,这便是教育的审美维度。一个孩子初学会走路,会特别喜欢自己行走。在教育过程中,几乎每个人都有过这样的教育审美体验。从本质意义上看,教育的审美之维,绝非仅仅存在于音乐、美术和文学等教学过程中,而是存在于一切真正成功促成人的某种发展的教育活动中。

在“德智体美劳”这“五育”中,劳动教育因其根本性和综合性而处于比较特殊的地位。马克思主义关于人的全面发展学说,正是从对劳动的解析以及对资本主义生产方式的批判开始建立起来的。马克思主义政治经济学中的“劳动”概念,和马克思主义哲学中的“实践”概念,又是紧密联系、相互印证的。实践作为现实个人的社会活动,又和人认识和改造世界,包括认识和改造人类社会,是统一一体的。因此,劳动教育,既是德智体美全面发展的根本路径,又是德智体美全面发展的必然结果。在我们教育方针的经典表述中,“成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”是“德智体美”等方面都得到发展的目标和结果。我们强调“德智体美劳”“五育并举”,正是要在政策层面突出劳动教育在促成人的全面发展过程中的重要作用和意义。在理论上,劳动教育和德育、智育、体育和美育并不处于同一层次,而是更具有根本性和综合性的,并且其基本内涵也应当从改造世界的实践活动这一本质意义上来认识和理解,而不应狭隘地局限于某种具体的劳动活动。

①《马克思恩格斯文集》(第1卷),第501页。

②《马克思恩格斯全集》(第6卷),北京:人民出版社,1961年,第152页。

③毛泽东:《体育之研究》,第3页。

④马克思:《1844年经济学哲学手稿》,北京:人民出版社,2014年,第206页。

⑤马克思:《1844年经济学哲学手稿》,第201页。

⑥马克思:《1844年经济学哲学手稿》,第83页。

⑦马克思:《1844年经济学哲学手稿》,第84页。

马克思主义教育学认为,“德智体美劳”“五育”并举,是“造就全面发展的人的唯一方法”。^①能否在教育过程中真正坚持落实这一理论,直接关系到我们能否成功地促进受教育者的健康成长。对马克思主义“五育”理论的把握,不能局限于抽象的理论,而应在新时代的教育实践中实现其巨大的理论价值。“哲学家们只是用不同的方式解释世界,而问题在于改变世界”。^②我们立足于新时代阐释马克思主义教育学“五育”理论,更重要的意义还在于指导我们从根本上认识和解决我们这个时代的教育实际问题。

三、新时代“五育”理论的现实意义

马克思主义的辩证唯物主义和历史唯物主义学说,是从实践中来并且可以回到实践中接受检验的科学理论。我们认识和理解马克思主义教育学的“五育”理论,最根本的还是要和教育实践相结合。总览当代人类社会的教育现象,很多现实教育问题,恰好是因为我们没有正确理解马克思主义教育学“五育”理论的精神实质,抑或仅仅从表面上和形式上机械地理解和认识这一理论,因而也很难在实践中真正落实这一理论,从而导致了教育活动的异化和青少年学生身心发展的片面化。

在马克思主义教育学的“五育”理论中,完整的人是一以贯之的根本,而“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综合”,^③而“社会生活在本质上是实践的”。^④这一方面决定了不仅专门的德育活动,而且所有的教育活动,都必然包含了道德的维度,并且都对人的道德发展有着重要影响;另一方面又决定了我们的德育必须首先在理论上承认参与德育过程的所有人都是德育活动的主体,并且要将作为德育主体的人放在现实的社会关系中来理解,认识到只有在现实的社会关系中,人的道德发展才能从抽象的道德知识真正转化为现实的德性。

在当代学校教育实践中,道德教育的弱化是个世界性的普遍现象。这一现象的成因十分复杂,究其根本,还是在于我们在学校教育中没有从人的本质是社会关系的总和这一根本层次上理解和认识德育,而是沿用了传统道德教育灌输的机械方式。和人的其他方面的发展一样,只有在自己的社会生活实践中,人的道德才有可能真正获得发展。由他人进行强制灌输的道德教育,由于剥夺了人自身在道德教育活动中的主体地位,因而无法真正促成人的完整道德品格的形成。脱离了人自己的社会生活实践,也就脱离了人自身的社会生活,脱离了人与人现实的社会关系,这样的道德教育,只能给人一些零碎僵死的道德知识,很难真正促成这些道德知识转化成人的道德品格。虽然道德知识是形成道德品格的基础条件之一,但它既不是充分条件也不是必要条件。一份关于爱国主义知识考试的满分试卷,不能证明一个人是爱国者;一个不了解这些知识的人,也有可能深爱着自己的祖国。以知识教学为中心的现代学校教育,如果只看到一个个孤立的个人,而没有将人按照其本质放在一定社会关系中,那么,其所教的知识很容易脱离人的社会生活。道德教育包括“知情意行”等很多方面,脱离了人的社会生活,仅仅依靠德目知识灌输,是不可能真正取得最终的成功。

学校道德教育弱化的另一成因,就是我们在学校教育过程中常常割裂了“五育”之间的有机联系,孤立地理解和践行德育。正如前文所述,马克思主义教育学“五育”理论认为,不仅“五育”是有机联系在一起的,而且每个教育活动在本质上都应当包含“德智体美”四个维度,因此,德育不仅和其他教育活动相互联系,而且渗透于所有教育活动之中。然而,在实际教育工作中,我们常常将德育简

①《马克思恩格斯文集》(第5卷),第557页。

②《马克思恩格斯选集》(第1卷),北京:人民出版社,1995年,第57页。

③《马克思恩格斯选集》(第1卷),第60页。

④《马克思恩格斯选集》(第1卷),第60页。

单理解为关于人思想品德的一种专门教育活动,即便在强调其他教育活动中贯穿德育时,也是机械地、形式上地附加进行一些德育,而没有认识到任何教育活动在本质上都必然包含的道德维度,因此,教育过程中大量的德育影响实际上都处于不自觉的状态,其价值导向也往往是紊乱的,甚至是相互矛盾的。在这样的情况下,学校道德教育的弱化也便是意料之中的了。

在马克思主义“五育”理论看来,智育不仅和德育、体育密切联系在一起,而且智育本身也不仅限于知识教学,而是从低级到高级依次包含了多个层次。这是由马克思主义认识论的基本理论决定的。在马克思主义认识论看来,人的认识“并不是简单的、直接的、完全的反映,而是一系列抽象过程,即概念、规律等等的构成、形成过程,这些概念和规律等等(思维、科学=‘逻辑概念’)有条件地近似地把握着永恒运动着和发展着的自然界的普遍规律”。^①知识作为人类社会文化的观念存在物,其被个体的人所认识的过程,也是一个从客观到主观的复杂转化过程。因此,我们的知识教学并不是一个把外在客观的知识直接搬进学生主观世界的过程,而是需要学生作为认识主体经过一系列复杂的抽象过程,从而将客观知识逐步转化为学生自身的智慧和精神世界一部分的过程。这一过程,又是与人作为主体的思维活动和实践活动分不开的。然而,我们在实际教育工作中,尤其是在应试教育中,往往只满足于学生记住了某些知识,却忽视了学生自身作为认识和实践主体在这一过程中的决定性作用,忽视了学生的认识向更高层次发展进而转化成其自身智慧和精神的过程。知识教学的被动化和低层次化,使得我们学校智育活动不仅在知识教学上普遍出现效率低下的现象,而且知识也从人认识和改造世界的工具反过来变成了人的“负担”,教育对青少年学生的精神发育和发展的支持也呈现片面化和低级化的倾向。

在现代学校的课堂上,体育有时也成了学生的“学业负担”。究其根本原因,往往还是在于我们没有从马克思主义教育学关于教育本质的理论出发,没有认识到教育在本质上是人在自身的实践活动中发展自身的过程,而不是被他人或环境改变的过程。毛泽东在《体育之研究》中就曾强调指出:“欲图体育之有效,非动其主观,促其对于体育之自觉不可。”^②然而,在实际体育教学过程中,我们常常是把体育活动当成一种外在强加给受教育者的过程,“教育者发令,学者强应,身顺而心违,精神受无量之痛苦,精神苦而身亦苦矣”。^③这样的体育,不再是人能能动地通过自身的活动发展自己的过程,而是异化成低级的、被动的训练,因而也就不可避免地会成为人的“负担”了。

教育活动在“德智体”诸方面都成为人的“负担”,这一现象在本质上正是教育异化的一种时代表征,这集中体现为人的教育之审美维度的丧失。作为教育异化的结果和表现,教育活动丧失其审美之维,直接意味着人在教育过程中再也不能欣赏和享受自己的发展,意味着人的发展从目的异化为手段,意味着人发展自身的活动反过来变成对自己的一种压迫。这样的发展,无论它采用什么样的包装,也必然是片面的,而不可能是自由而全面的。马克思主义经典作家在论述人的全面发展时,一再强调这种发展是“个人的”“自由的”,强调“不以旧有的尺度来衡量的人类全部力量的全面发展成为目的本身”,^④意在揭示个人的全面发展与人类的自由解放之间的辩证统一,引领人们在历史的进步中克服异化并迈向自由解放的理想社会。

需要再次强调的是,在马克思主义美学理论看来,审美的本质是人对自身本质力量对象化成果的享受和欣赏,艺术审美的教育只是美育的重要途径之一,而不是全部美育本身。教育理论界将“美育”和“艺术教育”简单等同起来,甚至以“艺术教育”取代“美育”,进而将“美育”变成简单的艺术知

①《列宁全集》(第38卷),北京:人民出版社,1959年,第194页。

②毛泽东:《体育之研究》,第1页。

③毛泽东:《体育之研究》,第5页。

④《马克思恩格斯文集》(第8卷),第137页。

识教学,这本身也反映了我们对马克思主义“五育”理论的简单化和片面化的理解。在这种简单化和片面化理论指导下的美育,不仅无助于人的全面发展,无助于克服教育异化,相反往往会加重人的“学业负担”,助长教育的异化。

马克思主义关于劳动异化的理论,是我们理解和认识教育异化现象的理论基础。作为人的本质力量对象化过程的能够生产美的劳动,在本质上应当是自由的,“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来构造,而人却懂得按照任何一个种的尺度来进行生产,并且懂得处处都把固有的尺度运用于对象;因此,人也按照美的规律来构造”^①。人不仅按照美的规律来构造世界,也按照美的规律来构造自身,因为这两个过程是辩证统一的,人正是在改造世界的实践过程中不断改造和发展着自己。在资本主义大生产方式中,劳动从人改造世界并发展自身的过程,变成了一种被迫的谋生手段,人在这一过程中因而也只能被动地、片面地发展自身,并且也不可能在欣赏和享受自己劳动成果的过程中获得审美的体验。与劳动过程丧失审美维度是其异化的表现一样,教育活动审美维度的丧失,也是人的教育活动异化现象的表征。“异化只能被理解为非异化状态的缺失,每一种状态都是另一种状态的参照”^②。审美维度的缺失,是异化状态的重要表现之一。

正如“异化劳动把自主活动、自由活动贬低为手段,也就把人的类生活变成维持人的肉体生存的手段”^③一样,教育过程中人的异化现象,也将教育从人在自己能动的实践过程中不断全面发展自身的活动,变成了人维持自身生存而被迫不得不采取的一种手段。在这样的扭曲状态下,人的全面发展是不可能的。克服教育异化的现象,是实现人的全面发展的条件之一。在马克思那里,共产主义社会是“一切异化的积极的扬弃,从而是人从宗教、家庭、国家等等向自己的人的存在即社会的人的存在复归”,是“人向自身、向社会的即合乎人性的人的复归,这种复归是完全的、自觉的和在以往发展的全部财富的范围内生成的”^④。在教育过程中扬弃异化,既是人全面发展的条件,也是人追寻自由解放的历史过程的一个方面。

人是在改造世界的实践中发展自己的,这是马克思主义教育学对教育过程的一条本质性的认识。“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践”,^⑤马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中的这句名言,简明扼要地阐述了实践在人的发展过程中的本质性作用,是我们理解和把握劳动教育的关键。只有在这一思想高度上认识和理解劳动教育,我们才能认识到,劳动教育的重要意义,不仅限于劳动技能、劳动意识和对劳动的热爱等培养,而是与人的全面发展在本质上是直接相关联的。通过包括脑力劳动在内的劳动实践,学生在劳动过程中真正理解自己所学知识的意义和价值,进而学会如何在学习过程中通过自己的思考和实践将所学知识转化成自己的智慧和精神世界的一部分,从而重新确立人在教育过程中的主体地位,将教育还原成人自己发展自身的能动的活动,教育的异化现象才有可能逐步被克服。就现象层面而言,也只有在劳动的实践过程中,学生才有可能摆脱“读死书,死读书,读书死”的教育桎梏,真正将课堂所学的知识转变成自身的智慧和精神,包括将关于道德的知识真正转化成自己的品格,成为自己精神世界的一部分。只有实现了这样的转变,人才能真正实现完整而全面的发展,也才有可能在教育过程中享受和欣赏自身的发展,获得教育的审美体验。

理解了“五育”理论中的劳动教育是以马克思主义教育学对教育本质的认识为理论基础的,我们

①马克思:《1844年经济学哲学手稿》,第206页。

②[美]伯特尔·奥尔曼,《马克思的异化理论》,第176页。

③马克思:《1844年经济学哲学手稿》,第54页。

④《马克思恩格斯全集》(第3卷),北京:人民出版社,2002年,第297、298页。

⑤《马克思恩格斯选集》(第1卷),第55页。

在开展劳动教育过程中,就要注意避免表面化和形式化,尤其要避免将这种教育过程扭曲成为一种强迫性的活动。工人的劳动出现异化的直接原因之一,就是“他的劳动不是自愿的劳动,而是被迫的强制劳动”。因此,这种劳动不是满足一种需要,而只是满足劳动以外的那些需要的一种手段”。^① 作为“五育”之一的劳动教育,应当是服务于学生真正理解和掌握知识的内在需要的一种教育活动。只有通过劳动的对象化过程,学生才能真正体验到自己在教育活动中所获得的本质力量的增强;在享受和欣赏劳动果实的过程中,学生也能进一步体验到教育在本质上的审美维度,从而进入对自身自由而全面发展的成果的享受和欣赏状态。这是一种摆脱了教育异化所获得的教育审美体验。在此基础上,我们还应当进一步认识到,按照马克思主义教育学对教育本质的论述,在教育过程中真正确立学生的主体地位,确立师生之间的主体际交往关系,才是减轻学业负担的根本所在;而在教育过程中给学生充分的自由并成功激发学生的兴趣,则是减轻学业负担的关键所在。

马克思主义教育学关于人的全面发展学说和“五育”理论,是我们在新时代解决教育现实问题最强有力的理论武器。进一步学习、理解和掌握这一理论,在教育实践中更好地运用这一理论,是我们在教育改革和发展过程中不断取得成功的思想保障。

(责任编辑:蒋永华)

An Interpretation of the Theory of “Five Educations” in Marxist Pedagogy and Its Contemporary Significance

XIANG Xianming

Abstract: The theory of “five educations” is based on the Marxist theory of all-round development of human beings. In the Marxist pedagogy, “five educations” refers to not only different respects and results of human development but also different aspects of our educational work, including the fundamental dimensions of the educational activity. These different aspects and dimensions are organically unified. However, due to the historical limitation, among others, moral education, intellectual education and physical education are viewed as separated areas or entities; the essential characteristics of education as a process of human beings’ developing themselves in their own practical activities are ignored; and the students fail to be regarded as the subjects of practice in the process of education, hence the alienation of education. That is why there are a series of educational problems in contemporary society, such as the weakening of moral education in schools and the heavy academic burden of students. The only way for us to get out of the dilemma of education is to establish the subject status of students in educational activities, and aim at the free and all-round development of human beings under the guidance of the Marxist theory of “five educations”.

Keywords: Marxism; pedagogy; moral education; intellectual education; physical education

About the author: XIANG Xianming, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Educational Sciences, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).

^①《马克思恩格斯全集》(第3卷),第270页。