“五育”的教学边界及其融合之道

叶波

摘要：“五育融合”是中国基础教育教学变革的基本方向，是回应“如何培养人”和提升“育人质量”的发展方向与基本途径。基于“教育”与“教学”、“融合”与“边界”的基本关系，走向融合的“五育”既各有其“边界”，又有相互联通的“基点”。“教学”是“教育”的中心，是教育的内核，以“中心—边界”的方式为教育划定边界，“五育”应各有其“教学”中心，不能假借融合的名义消解中心。以“教学”为中心的“五育融合”，应该思考“教什么”和“情境条件”的问题；以“融合”为指向的教学，应该思考知识的转化、发展的整合和思维的关联问题。从教学的边界走向融合的教育，需要守正创新，以教学的知识逻辑守护边界，以教学的转化逻辑开启融合基础，以教学的实践逻辑通达融合之境。

关键词：“五育融合”；教学边界；知识逻辑；转化逻辑；实践逻辑

中图分类号：G42 **文献标志码：**A **文章编号：**1000-0186(2023)09-0067-08

进入新时代，“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”是教育的根本问题。聚焦“怎样培养人”这一关涉如何育人和如何提升育人质量的时代重大课题，“五育融合”已然成为当前理论界的热点问题之一。“五育”的融合离不开学校教育中作为“中心”的教学。现实地看，面对“教学永远具有教育的作用”^[1]这一经典论述，理论者们似乎更强调教学的教育性。于是，“教学”在教育性的天然想象中，往往被视为诸育“落地生根”的必然领地而任意为之。实践者虽然认同“教书”和“育人”不可割裂，但似乎更倾向将工作的重心落在“教学”上。毕竟，离开了教学的教育性是那样的空洞和难以捉摸。是在教育的意义上理解教学，还是在教学的意义上理解教育，似乎构成了理论者与实践者不可调和的矛盾与冲突。事实上，如果我们承认一种事实，即“五育”之所以有必要且有可能走向融合，是因

为“五育”之间存在相互区分、彼此隔离的“边界”，那我们就有必要承认走向融合的“五育”应该各有其相对独立的形态。如果我们继续承认不仅教学具有教育性，而且教育也必然有其教学性，依然要以“教学为中心”，那我们就有必要站在教学的立场来思考教育的问题，即走向融合的“五育”应该各有作为其中心的“教学”，且“教学”以“中心—外围”的方式，筑就了“五育”各自的边界。

一、“五育融合”中的教学失落

“五育融合”是在“五育并举”前提下提出的育人实践，不仅包含“五育”之间相互贯通、协同育人的发展愿景，还内在包含“五育”齐头并进、整体加强的现实要求。换言之，“五育并举”既要扭转当前“五育”发展不均衡，德、体、美、劳处于弱项与短板地位的现状，以打破

基金项目：国家社会科学基金2022年度教育学一般课题“指向价值涵养：教材知识体系构建的本土经验研究”（BEA220049）。

作者简介：叶波，湖南师范大学教育科学学院教授、博士生导师（长沙 410066）。

学校教育中唯“教学”独尊的现象，又要着力寻求“五育”之间相互融通的理论阐释，实现“五育”外在功能上的融合。正因为此，“五育融合”与教学之间充满此消彼长的内在张力。

整体地看，推进“五育融合”的主要路径有三。一是“切入式融合”的路径，以“五育”中的“一育”为切入点践行“五育融合”教育新体系。例如，以美育为切入点，走“以美立德”“以美立智”“以美立体”“以美立劳”的育人之路^[2]；以劳动教育为切入点，展现其“综合的育人价值”，也就是劳动教育在德育、智育、体育、美育等方面的特殊价值。^[3]这一路径沿袭了“五育”的层次结构论，如德育、智育、美育构成的“心理发展层次”，体育构成的“身心和谐发展层次”和劳动教育的“创造性实践能力层次”。^[4]正是因为“五育”是有层次结构的系统，“五育”之间相互关联、彼此交融，从任何“一育”切入，都能带动其他“诸育”的发展，实现“五育融合”。二是“渗透式融合”的路径，着眼上位的“育”对下位“课程”“教学”的统领。“五育融合”是在“五育并举”前提下提出的育人实践，要求教师在教学中“善于融合利用‘各育’的育人资源，实现基于融合、为了融合和在融合之中的新型教学方式”^[5]^[1]。这一路径沿袭了个体成人的内在秩序及发展阶段理论，如“幸福之人、审美之人、理智之人、道德之人”^[6]的序列，又或是怀特海（Whitehead）式的“浪漫、精确、综合运用”的阶段论。^[7]三是“延伸式融合”的路径，即将学生不同方面的发展与活动之间建立起对应性，避免通过单一活动实现所有发展目标的做法。“一个人要成为全面发展的人，就不能仅仅具有作为符号活动主体的素质，还应该具有作为操作活动主体和交往活动主体的素质。”^[8]对此，有研究针对当下流行的“研学旅行”指出，它是一种探究性学习与教育性旅行的融合，是“旅行中的研学”，是研究性学习、体验式学习、实践学习的结合，是自然教育与社会教育的融通，更是德智体美劳之间的“五育融合”。^[5]^[14]

从已有理论阐释来看，“五育融合”可以是“诸育”之间的融合，也可以是不同类型课程、不同阶段教学之间的衔接与交融，还可以是不同

活动类型之间的统整。作为“五育融合”的实践方式，在上述不同路径的融合、衔接与统整中，我们多少可以感受到教学的失落。毕竟，哪怕是最贴近教学的“渗透式融合”，更多讨论的也不过是如何构建个体成人的教学秩序，如何引导个体从感性走向理性，进而上升为道德的教学阶段论，而无关教学的内在展开。当然，这种“外围式”的思考，还可以进一步衍生为关于“五育融合”的机制、课程建设、教师能力乃至知识观的思考，它们虽然在某种意义上构成了教学的要素，但相对抽象的机制、理念，依然远离了真实运行于教育“中心”的教学自身。事实上，或可能是因为我们过于习惯将教学等同于智育，以至于以智育的名义忘却教学，从而“外围式”地讨论“五育融合”问题。还可能是因为我们习惯于将教学等同于知识授受，从而在知识与品德、能力、身体、审美相互区隔的前提下，讨论如何将教育上的要求渗透于教学。这不仅意味我们看待教学的视角是由外而内的，更表明在教育与教学立场上的高下之别。我们似乎没有习惯从教学这个“中心”出发，思考“五育融合”问题。这未尝不是教育强势语境中的教学失落。

如果我们认可教学之于教育的“中心”地位，就有必要尝试站在教学的立场，以“中心—外围”式的视角看待“五育融合”，从而避免“融合”最终沦为“五育”外在功能上的耦合。从教学的“中心”出发，关于德、体、美、劳的“诸育”是不是恰恰缺少了教学这个“中心”，从而时常要将自家的菜种在别家的园地里？于是，在智育中被充分开展的“教学”，时时被寄予承担德、体、美、劳的厚望，从而在“诸育”的渗透中忘却自身。在教学实践中，偶尔发生的语文课上成了道德与法治课、综合课、活动课，唯独不像语文课的现象，恰恰反映了德、体、美、劳因缺少教学“中心”而导致的内容空洞。从教学的“中心”往外看，我们便不能只思考作为“五育”最终指向的“人”，还应该在教学的意义上，思考“五育”教点什么的问题。

解决上述问题，有必要弄清楚融合的教育与教学的边界之间的关系。融合自然是有边界的融合，边界也必然是处于融合中的边界。如果“五育”分属教育的五个不同侧面，是否会有各自对

应的“教学”及其构筑的边界？如果教学确实构成了教育的中心，守护这个中心的边界又在哪里？面对这些不同的教学及其教育边界，融合又是如何发生的？

二、“五育融合”的教学向度

在目的论意义上，教育有相对于教学的优先性，教学的根本目的在于育人。在过程的意义上，离开了教学讨论“诸育”及其融合，便如空中楼阁、不切实际。从教学这个“中心”来审视“五育”的融合，正是要在“五育融合”与“教学边界”的关系辨析中，联动思考教育的教学性问题和教学的教育性问题。

（一）“五育融合”与教学边界的关系辨析

教育走向融合，是因为教育在本质上指向人的生命发展。生命发展的整全性既构成了教育走向融合的可能性，也构成了教育走向融合的必要性。马克思指出，“人以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，占有自己的全面的本质”^[9]。在马克思关于“完整的人”的学说中，人的全面的本质是“自然—感性”方面的本质和“社会—精神”方面的本质的总和，即“人的所有官能同现实世界之间所相互关系的‘总和’”^[10]。在此意义上，无论是自然生命、精神生命与理想生命，还是身体与灵魂、感性与理性、情感与理智等，都应该在“人”的意义上获得融合，统一于人的实践活动的内在尺度。在此意义上，指向“完整的人”的教育应该致力于实现“身体与精神合一、情意知融生与全面发展”^[11]。

以上不仅说明了“五育融合”的必要性，也说明了“五育融合”的应然性。在应然状态中，人的一切生命活动都是完整且不可分割的整体，是知、情、意、体发展的综合体。换言之，无论是发生在学校中的教育教学活动，还是发生在学校外的实践活动，必然都兼具知、情、意、体的综合发展功能。历史地看，西方“知识即美德”的古典隐喻和中国“学以成人”的古典传统中，“诸育融合”是无须提出、也无由提出的自然状态。这种必然与应然相统一的自然状态，说明“五育融合”指向的是实然的、具有历史阶段性的教育问题。当人们以“疏德”“偏智”“弱体”

“抑美”“缺劳”的话语描述“五育”不那么“并举”的现状时，很可能就是针对“教学”作出的价值判断，而不是简单的事实描述，隐含“知识—德行”“理性—身体”“认知—审美”“认识—实践”的二元区隔。换言之，作为学校教育工作“中心”的教学，强化了教育的知识属性，疏离了德行、身体、审美和实践。这种有关教学、智育和其他“诸育”关系的普遍心态，事实上反映了一种可能性——教育是融合的，而教学是有边界的。教学的边界不仅体现为教学有时空属性，更内在于教学的知识属性之中。

在教学论者的论著中，教学不仅有时间结构，还有空间边界。对此，无论是教学组织形式上的“班级授课制”，还是教学发生场域的“课堂”，都体现了教学的时空规定性。现代制度空间意义上发生于学校教育之中的教学，事实上并不是以“在场”的方式发生着的“教学存在”，而是以时间片段和空间区隔为标志的教育形态。按吉登斯（Giddens）的说法，教学正承担着促使社会化中的主体分离于传统社会的地方性知识体系之外，进而与现代社会的“抽象体系”^[12]实行整体结合的功能。一旦教学与具体“时间”和“地点”相脱离，教学便有别于作为完整的人的生命活动的“实践”，从而有其自身的特定任务，人的活动由此失去其应然的“诸育并举”乃至“诸育融合”的功能。

教学的边界还由知识划定。在教学论的论著中，人们一般都认可教学过程的特殊性，即认识的间接性，关注的是知识掌握与学生发展的转化关系。历史地看，现代意义上的教学与学科分化、知识增长关系密切，教学中的知识实质上是较为狭义的学科知识。学科不仅意味不同知识体系之间存有界限，更意味着“生产论述的操控体系”^[13]。有研究指出，现代教学中“知识”的内在结构包括符号表征、逻辑形式和意义三个组成部分。具有学科边界的“知识”，不仅有外在符号表征上的差异，更有内在逻辑形式，即“知识构成的规则或法则”上的分野。^[14]为此，“学科味”历来都是教学评价的尺度，是教学立足于此的基点。

上述分析表明，立足完整的人的生命实践，一切教育教学活动都是融合的、具有促进学生

德、智、体、美、劳多方面发展的功能。然而，教学的边界一方面在时空的限制中，将完整且多方面的生命实践简约为课堂教学实践；另一方面则以学科边界的名义，强化教学的认知逻辑。这当然不只是在说明教学的边界与融合的教育之间存在分歧、矛盾与冲突，也是在揭示“五育融合”的基本前提和转化可能性。具体而言，无论教学如何凸显其立基于此的“知识”属性乃至“认知”属性，都无法回避其作为人参与其中的社会实践活动属性。这无疑揭示了一种转化的可能性。其中暗含的基本前提在于，只有发生在特定时空中的教学立基于“知识”，“五育融合”才有其实际的问题指向。一旦失去时空限度和立基于此的“知识”，教学便会失去其特殊性，成为与社会实践无异的活动。若此，“五育融合”的可能性与必要性都将被考问。

（二）教学的“中心”带来了怎样的“五育融合”问题

现代意义上的学校教育之所以成其为教育，正在于教学作为“中心”的守护。离开了教学的“中心”，学校教育便会迷失在宽泛的社会实践中，这是学校教育以教学为“中心”，且教学以知识作为“立基于此”的根底的缘由所在。然而，教学的“中心”究竟带来了怎样的“五育融合”问题，依然需要加以讨论。

教学的“中心”强化了学校教育的知识逻辑，走向融合的“五育”是不是应该思考“教学什么”的问题？从教学的“中心”出发，关于德、体、美、劳的“诸育”恰恰缺少了教学这个“中心”，更缺少了“教点什么”的“知识”内核。于是，作为“并举”和“融合”的德、体、美、劳只剩下外围的形式。在中小学校的教育实践中，几乎找不到发生在课堂上作为德育、体育、美育和劳动教育的教学。这当然不是说德育、美育、体育和劳动教育没有发生在课堂之中，而是说即使在课堂上，教师对待它们的方式也不那么“教学”，没有甚至不敢旗帜鲜明地突出其作为“教学”的认知属性。如果思考德育、体育、美育、劳动教育应该“教点什么”的问题，德育教学便不会陷入空疏机械的道德灌输境地，体育、美育、劳动教育也会有着不止于“技能”“操练”的知识向度。毕竟，无论是认知主

义还是建构主义，又或是情境与具身，都不曾动摇过“认知”的发展意义，而只是对认知的发生、条件及其文化意义存有分歧。在发展的意义上，认知是发展的必要内容，不是空疏的缘由，更不是“技能”“操练”所可涵盖之物。

教学的“中心”强化了学校教育的时空界限，走向融合的“五育”是不是应该思考“情境条件”的问题？发生于课堂以内的教学，总想创设点情境，甚至教学还得刻意加上“情境”的修饰词，以“情境教学”或“情境化教学”表明与惯常“教学”的不同。这似乎暗示了发生于课堂中的教学的“无情境性”。事实上，站在标准化的时间、规制化的空间，甚至教学时间可以任意“切片”而被空间化的角度来看，与其说课堂教学是“无情境性”的，倒不如说“课堂时空”以普遍抽象的方式，标准化了教学的情境。无论如何，这都意味教学有其限度。“融合”的发生离不开完整而真实的生命实践，无法脱离认知属性的课堂教学。尽管教学能够揭示知识的实践向度，但揭示实践并不等同于实践本身。无论学生如何复演、模仿知识生产的过程，基础教育阶段学生需要掌握知识的实质，都必然地决定了自主、合作、探究以及学科实践的形式属性。这一现实境况决定了我们有必要思考走向融合的“五育”，其真实发生的“情境条件”是什么。在教学的“中心”以外，学校、家庭、社会应该为走向融合的“五育”提供怎样的场域，从而在“情境条件”的保障中，实现“中心—外围”式的，由教学向教育的转化生成。

（三）外围的“融合”产生了怎样的教学论问题

融合只能是以有边界的独立存在为前提的“外围—中心”式融合。没有独立形态的德育、智育、体育、美育和劳动教育，融合就会演变为僭越与替代。起始于外围的融合应当守护教学的“中心”，并在融合的意义上提示教学的变革与适应。

外围的“融合”更加关注知识的转化问题。教师、学生和教学内容永远是教学的“铁三角”。尽管作为实践的教学活动是德、智、体、美、劳的综合体，蕴含德、智、体、美、劳诸要素，但“五育”的要素并不等同“五育”自身，“综合”

的教学过程并不会自动建立“融合”的目的论。教育的“融合”只能在“人”的意义上被指涉，这既是教育的目的性规定，也是“融合”在可融合性诉求上的必然。只有当教学知识转化为具有人的属性的质素，“融合”才会变得可能。换言之，外在于学生的学科知识，各自边界分明，并不具备“融合”的可能性。只有当这些外部的知识转化为学生内在的认知、能力或意义，“融合”才真正具有发生的基础。人的属性为融合提供了联通点，学科界限为融合提供了异质性。这意味着，无论是指向何育的教学，都有必要回应学科知识向学生发展的转化问题，教学育人是“五育融合”的基本前提。

外围的“融合”更加关注发展的整合问题。五育的“融合”自然不是五育的“拼盘”，需要一种内在于学生的整合机制。时空界限与学科边界决定了教学的非整体性，但“五育融合”内在要求教学应当关注整合问题。赫尔巴特（Herbart）在观念形成的基础上寻求通达“道德”的力量^[15]，杜威（Dewey）则在生活的完整性中，以“经验”的概念完成个体发展的整合。对“五育融合”而言，教学既要有“立基于此”的知识，又要发展出“不止于此”的整合性力量。其中的冲突在于，教学“立基于此”的知识往往被视为事实的合集，而“不止于此”的整合性力量则属于价值领域。事实与价值如何贯通，是指向“五育融合”教学的基本问题。就已有的理论与实践来看，一种可能的解决路径，乃是在知识发生的意义上，以“创造”的名义贯通事实与价值。这是因为，“创造者必先有这种秩序‘应该是’的概念才能够创作这种秩序之‘所是’”^[16]。

外围的“融合”更加关注思维的关联问题。在我国的教学实践中，教学的基本组织单位是“课”，在“课”所划定的界限中，依托不同学科而形成的科目，依然规定着“课”的基本属性。由此带来的结果，就是将整体存在的世界、生活与对象，依据不同的学科视角，分解为不同的侧面或部分来加以认识。这种离散思维不仅在智育领域中，使有关世界与对象的各种认识难以关联，更在“五育”的关系上，造成了德、智、体、美、劳的分离与割裂。当道德知识无关审美

和理性，便会成为僵死的教条；当审美知识与理性认识无关道德，便会失去价值维度而面临风险。为此，对教学的内容而言，如何在“诸育”以内和“诸育”之间，加强不同知识的内在关联，强化教学的关联思维，也是指向“五育融合”的教学应予以关注的基本问题。从当前的理论与实践来看，大观念、大概念、大任务正是对这一问题的尝试性回应。

三、守正与创新：从教学的边界走向融合的教育

教学是教育的下位概念，但教育不能没有边界感地向教学渗透，更不能以简单嫁接的方式去融合教学。教学有其以学科知识守护的内核与边界，但走向“五育融合”的教学，也需要有更多的转化、关联与整合。教育以“教学”为中心，且教学以“知识”作为“立基于此”的内核，这是教育的“守正”。教学在知识的转化、关联、整合中为“五育”走向“融合”提供可能性，这是教学的“创新”。

（一）以教学的知识逻辑守护教学边界

广义而言，教育的外延几乎等同于生活，甚至在某种意义上，教育就是一种生活的方式。但学校隐喻的时空边界，依然标识了教育生活相较于一般生活的特殊性。这种特殊性便在于一般生活直接生产经验，而教育生活始终离不开间接经验这一中介。对此，即使是如经验自然主义的杜威，也不否定知识在教育中的意义，只是强调将知识作为“有效地理解和处理后来的情境的工具”^[17]。无论如何，离开了以文字符号表征的间接经验，教学便无由发生，教育也会失去中心，从而不仅使教育与生活的边界模糊，作为整合前提的“诸育”差异性也会消失不见。为此，即使“诸育”不以“掌握知识”为终极目标，比如德育的完成并不在于学生能够记忆或复述多少道德观念、有关道德的观念和有助于道德的观念，但离开道德知识，便无从谈论德育中的教学。与之类似的，我们还可以追问体育中的知识、美育中的知识、劳动教育中的知识。一个不容回避的事实在于，尽管中小学课程教学中，有诸如道德与法治、音乐、艺术、体育等课程，但“五育”及“诸育”中的教学究竟“教什么”，我们的课程并

未对此作出“规范性”的回应。当下中小学课程体系的基本结构，是近代承袭西方“七科之学”的后果。如果我们承认教育的教学性，且认同教学总得在知识的意义上思考“教什么”的问题，那我们就有必要立足“五育”，在知识划定的边界意义上，加强教学的知识逻辑。有必要指出的是，也许我们有一千种理由强调个体经验的教学论意义，但离开具有类属性的公共知识，个体经验便会失去可能性维度，难以获得拓展与绵延。

为此，这里所说的教学知识逻辑，实际上需要凸显教学知识的“现代中国”立场。我们没有理由拒绝西方近代的科学文化知识，但西方的科学文化知识并不足以支撑完整的“五育”发展诉求。换言之，我们不能简单以西方的知识标准为依据，筛选并改造中国经验，而需要重新审视知识分类的结构与标准。分类不仅意味着知识的选择与组织，更意味着价值标准的确立。就此，“五育”不仅提供了一种中国立场的知识分类框架，还隐含“中国价值”的内在尺度，即致力于现代中国社会个体优良心灵秩序的形成。教学知识究竟能够为这一心灵秩序的形成提供怎样的知识质素与逻辑，显然是无法回避的问题。对此，笔者认为，在基本结构上，我们有必要以“五育”为基本框架，在与中国学科体系构建的双向互动中，致力于德、智、体、美、劳知识体系的构建。在基本逻辑上，我们有必要重新思考个体发展的内在秩序，并据此审视知识的学段意义。创造、探究、自主、体验等固然有其重要现实意义，但不加区分地在各个学段强调，恐怕不仅会面临“适切性”的考问，更会在逻辑的颠倒中，使基础教育失去本应有的“丰富”，高等教育本应有的探究与创新。^[18]

（二）以教学的转化逻辑奠定融合基础

教育无法脱离教学，教学离不开知识。但教学不等同于知识授受，教育更不能简化为有关知识的教学。在此意义上，教学的价值更在于转化，即将外在于学生的知识转化为嵌入其生命过程的，且作为其生命结构有机组成的某种质素，教学才真正指向教育，且为“五育融合”提供可能性。笔者曾指出：“所谓的教学，亦即理解，实质上是师生进入创造知识的‘共同体’之中，

通过对情境的发现与重构，实现知识生成和价值辩护的活动。”^[19]这一关于“教学本质在于‘理解’”的阐释中，实则包含双重转化，即以教师为主体的知识再情境化和以学生为主体的知识再价值化。

以教师为主体的知识再情境化，彰显了“五育融合”的实践基础。实践是统整性的，是“五育融合”可能发生的现实场域。尽管教学有其时空规定性，也有其学科边界性，但教学应该为“五育融合”的实践提供可能性。这一可能性的建立，源起于对“知识”的理解。如果在现实世界与理念世界的二分框架中理解知识，知识就必然会脱离现实世界，从而失去其可能的实践意蕴。尽管知识经常以命题陈述的方式呈现，但实质上是标准化或“去情境化”的结果。站在知识发生的角度，任何知识总是知识主体在具体情境中的构造之物，不可避免地关涉主体的角色、身份、地位及其连带的社会关系和时空属性。这意味着知识从来不是静态的、封闭的僵死之物，而是需要持续不断地被不同主体、在不同情境中加以构造与辩护之物。这无疑提示了一种教学的可能性，即在教学中，问题并不在于要不要教知识，而是应该追问如何教给学生完整的知识。知识的再情境化，正是在知识与情境的关联中，重新彰显教学“理解”的实践可能性，从而为“五育融合”奠定基础。

以学生为主体的知识再价值化，彰显了“五育融合”的生命维度。生命有着类似于实践的统整性，是“五育融合”的根本指向与现实基础。如果说教学是知识性的，那么教育必然是价值性的。德育、智育、体育、美育与劳动教育，无不蕴含善德良智、健体求美、尊劳爱劳的价值指向。为此，站在学生主体的角度，教学的重要意义就在于实现知识向个体的价值转化。尽管价值可以通过“告知”的方式予以建立，但内在生命之中的价值，只能是情感、理性在具体情境中的融通。就此，在过程维度上，关注教学中学生的情感与态度，当然是十分必要的。需要区分的是，指向知识本身的情感、态度与价值，不同于指向知识学习过程的情感、态度与价值。同样需要重视的是，尽管情感与态度具有“非理性”的性质，但价值不能缺少理性的升华。一种可能的

方式在于,让学生在知识对象身体性交往中形成情感,在对象的文化性意象(知识)中实现理性升华,从而为实践场域中的价值生成奠定可能性。

(三) 以教学的实践逻辑通达融合之境

教学既是师生的“生命—交往”实践,又是指向学生未来生活的意向性实践,是现实实践与意向实践的综合体,统一于学生的生命状态之中。我国学者石中英将教育实践的逻辑定义为“教育实践行为的一般形式、结构或生成原则”^[20],这不仅揭示了实践逻辑的观念意义,还提示了实践逻辑的行为意义。教学的实践逻辑,便在于教学不仅形塑个体生命的打开方式,也构筑了学生不同教学情境中的生命体验,在学生当下与世界“打交道”的方式中不断引领学生提升生命状态,进而为未来完整的生命实践奠定基础。换言之,指向“五育融合”的教学,正是要在与世界“打交道”方式的凸显中,使学生通达生命道德性维度、审美性维度、身体性维度、智识性维度与劳动性维度的某种状态,进而在生命状态的融通中,完成“五育融合”。对教学而言,在知识的意义上,以什么“方式”激发学生进入特定的生命状态之中,有必要重新阐释。

在中国的教学传统中,孔子曾以删述“六经”的方式构建了教学的知识体系。但知识的意义显然并不在于概念化地被掌握,而是“一个通过恰到好处的‘艺’行而进入被激发的构成态——‘如神在’,天时——的问题”^{[21]246}。事实上,在教育学的历史上,无论是早期的“智力形式”,还是后来的“能力”“素养”,无不在强调个体与生命“打交道”的方式。这一“打交道”方式的中国式表达,便是“艺”,即“人的根本思想方式(仁)和时中的行为方式”^{[21]250}。可以说,以“艺”为核心的教学所遵从的,正是教学的实践逻辑,强调的是个体生命以何种姿态、方式进入到具体的境域之中。《论语》首章的“学而时习之”中,一方面,学的对象(如知识)隐而不见;另一方面,则是“习”的“时”蕴充分显现,生动表达着教学的实践逻辑。

立足于“知识”与“时空”边界,教学何以可能通达融合的教育,可能需要借助“艺”这一中介。就此,以核心素养为导向的课程教学改

革,与此之间显然有着诸多不谋而合。正确价值观、必备品格与关键能力并不是个体发展的抽象结构,而是具有鲜明情境属性的思想方式与行为方式,需要在人与人的关系维度和人与自然的关系维度中,说明其思想方式和行为方式的恰切性。发生于课堂之中的教学,恐怕并不足以完成这一完整的育人目标。但其中的可能性不能忽视:教学的知识立基于学科之上,学科的规训性质是不是蕴含“艺”的方式规定性?以此而论,学科实践无疑提示了一种正确的教学改革方向。作为教学的“科目”究竟有怎样的学科规定性,即“五育”中的教学有哪些关于知识观念与行为方式的规定性,依然需要更加自觉的理性构建。

21世纪以来的基础教育课程改革已走过漫长的道路。改革之初,以“改变课程过于注重知识传授的倾向”为目标,教学曾一度迷失在“轻视知识”的思潮中,模糊了由“学科”与“时空”划定的必要边界。由此带来的问题,远不止教学中“学科味”的淡化、“虚假探究”的形式化和空洞化问题,更有作为育人“主阵地”的学校缺失“中心”、作为育人“新路径”的“五育融合”失去“载体”的隐忧。重新审视教学的边界意义及由此开启的“融合”之道,正是在“学科”与“实践”的双向构建中,立足由学科和时空划定的教学“中心”,探析知与行、事实与价值、学科与实践融通共生的可能方式。这一可能方式的出场,既需要用面向未来的实践加以定向,构建以“五育”为基本框架的中国课程知识体系,也需要用回望历史的智慧加强转化,在文(知识符号表征)、艺(思想行为方式)与道(终极生命状态)之间寻求知识育人的中国经验。

参考文献:

- [1] 凯洛夫,冈查洛夫,叶希波夫,等. 教育学 [M]. 陈侠,朱智贤,邵鹤亭,等译. 北京:人民教育出版社,1957:130.
- [2] 闫若楠. 以美育为视角的“五育融合”:价值转向与实践逻辑 [J]. 中国电化教育,2021(7):69-74.
- [3] 鞠玉翠. 劳动中的“五育”融合 [N]. 中国政协报,2020-04-08(6).
- [4] 桑新民. 对“五育”地位作用及其相互关系的哲学思考 [J]. 中国社会科学,1991(6):159-166.
- [5] 李政涛,文娟. “五育融合”与新时代“教育新体

- 系”的构建 [J]. 中国电化教育, 2020 (3): 7-16.
- [6] 刘铁芳. 追寻生命的整全: 个体成人的教育哲学阐释 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2017: 55.
- [7] 怀特海. 教育的目的 [M]. 徐汝舟, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2002: 32-35.
- [8] 陈佑清. 论活动与发展之间的相关对应性 [J]. 教育研究, 2005 (2): 77-82.
- [9] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第 42 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, 1979: 123.
- [10] 邹广文, 庞世伟. 文本、语境与内涵: 马克思“完整的人”概念考察 [J]. 学术月刊, 2006 (6): 60-65.
- [11] 李润洲. 完整的人及其教育意蕴 [J]. 教育研究, 2020 (4): 26-37.
- [12] 吉登斯. 现代性与自我认同: 现代晚期的自我与社会 [M]. 赵旭东, 方文, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998: 275.
- [13] FOUCAULT M. The archaeology of knowledge and the discourse on language [M]. New York: Pantheon, 1972: 224.
- [14] 郭元祥. 知识的性质、结构与深度教学 [J]. 课程·教材·教法, 2009 (11): 17-23.
- [15] 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 52.
- [16] 赵汀阳. 动词存在论与创造者视域 [J]. 中国社会科学, 2022 (8): 24-45.
- [17] 杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文闵, 译. 北京: 人民教育出版社, 2005: 262.
- [18] 王卉. 如何理解研究性教学 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2023 (3): 82-88.
- [19] 叶波. 教学本质新探: 从“认识”到“理解” [J]. 课程·教材·教法, 2019 (5): 77-82.
- [20] 石中英. 论教育实践的逻辑 [J]. 教育研究, 2016 (1): 3-9.
- [21] 张祥龙. 海德格尔思想与中国天道: 终极视域的开启与交融 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1996.

(责任编辑: 穆建亚)

Boundary and Integration of Five Educations

Ye Bo

Abstract: The integration of five educations is the basic direction of China's basic education teaching reform, and it is the development direction and basic way to respond to "how to cultivate people and improve the quality of education". Based on the basic relationship between education and teaching, and integration and boundary, five educations that are moving towards integration have their own boundaries and basic points. Teaching is the center of education and the core of education. Each of the five educations should have its own "teaching" center, and cannot be dissolved in the name of integration. The integration of five educations centered on "teaching" should consider the issues of "what to teach" and "situational conditions". Teaching oriented towards "integration" should consider the transformation of knowledge, the integration of development, and the correlation between thinking. From the boundary of teaching to integrated education, it is necessary to uphold integrity and innovation, protect the boundary with the logic of teaching knowledge, open the foundation of integration with the logic of teaching transformation, and reach the realm of integration with the logic of teaching practice.

Key words: integration of five educations; teaching boundary; knowledge logic; transformation logic; practical logic