

论“全面发展教育”的价值秩序

王占魁

(华东师范大学教育学系, 基础教育改革与发展研究所, 上海 200062)

摘要:人的全面发展是人类由来已久的人格向往,也是现代教育事业进步的基本面向。在指向人的全面发展的全面发展教育观的建构上,古今中外教育家为回应不同历史阶段社会环境的需要,提出过不尽相同的“优先论”主张。然而,窥其理论的实质,在于维持教育事业各方面的平衡,并先后体现为“心灵和谐”和“身心和谐”两个阶段在近代中国全面发展教育的理论探索中,严复、王国维和蔡元培在参照斯宾塞和马克思教育框架的基础上,曾先后构建了不尽相同的“三育”和“五育”理论;其与中国当下教育框架所存在的五个方面的内涵分歧,也为中国全面发展教育改革的进一步深化提供了线索。此外,就中国当下全面发展教育的实践而言,马克思所强调的“自由发展”相对“全面发展”的优先价值,正是当前由“考试主义”主导的中国教育改革的主要缺陷;有关“五育”作为“维度”而非“内容”这个先前已被澄清的常识性误区,有关世界观(哲学)教育和劳动(技术)训练(不宜泛称教育)分别作为一种具体而综合的教育内容和社会实践活动均不宜与其它“四育”并列的特殊性,以及“体育”作为其他教育方面的先决条件所具有的基础价值,都有待中国教育界的“再次确认”和“真正重视”。

关键词:全面发展教育; 心育优先; 价值秩序; 世界观教育; 考试主义

实现人的全面发展,是马克思主义构筑的有关人类发展的理想蓝图,也是现代国家和现代教育的宏伟目标。为此,长久以来,世界各国的教育思想家和政治家不仅通过演讲和写作的方式为之辩护,而且将其列入教育的方针政策之中以彰显其制度合法性。总体来看,学界有关人的全面发展的讨论,讲“并举”要比讲“优先”为多,讲“并举”也较讲“优先”为易。然而,在教育实践中,讲“并举”实则是已经得到人们一致同意的“伪问题”,而讲“优先”是在落实“全面发展教育”见仁见智的现实问题;这种有关人的全面发展教育的“优先论”是一个“多变”的历史性命题。在不同时代的社会和教育环境下,人们有关人的全面发展教育的“优先论”究竟是依据什么提出的?在这个“多变”的优先论背后,是否存在一种“不变”的“价值秩序”?这似乎是当下我们讨论人的全面发展和与之对应的全面发展教育的一个亟待澄清的理论问题,它不仅关乎教育学人对于作为教育基本理论问题的人的全面发展的理论责任,也关系到国家落实“全面发展教育”改革的政策导向与实践路向。

一、前工业社会中西方“心育优先”的教育价值秩序观

在西方,从源头上看,早在古希腊时期,为了培养城邦的护卫者,柏拉图就明确提出:

“教育就是用体操来训练身体，用音乐（意指“文化”^①）来陶冶心灵”。而且指出，在二者的秩序上，应当“先教音乐（文化）后教体操”^{[1]70}，因为“凭一个好的身体，不一定就能造就好的心灵好的品格。相反，有了好的心灵和品格就能使天赋的体质达到最好”，而且“音乐教育的最后目的在于达到对美的爱”。在柏拉图看来，“真正受过音乐的教育的人”乃是一个“兼美者”，他不仅“在心灵里有内在的精神状态的美，在有形的体态举止上也有同样一种的与之相应的调和的美”。^{[1]109-111}所以，“把我们的教育建立在音乐和体育上的那些立法家，其目的并不像有些人所想象的那样，在于用音乐照顾心灵，用体育照顾身体”，“他们规定要教音乐和体育主要是为了心灵”，因为“那些专搞体育锻炼的人往往变得过度粗暴，那些专搞音乐文艺的人又不免变得过度软弱”，而“我们的护卫者需要两种品质兼而有之”，“有这种品质和谐存在的人，他的心灵便既温文而又勇敢”，而“没有这种和谐存在的人便既怯懦而又粗野”，“一个厌恶理论不知文艺的人，他不用论证说服别人，而是像一只野兽般地用暴力与蛮干达到自己的一切目的，在粗野无知中过一种不和谐的无礼貌的生活”。^{[1]121-123}从中可见，柏拉图借苏格拉底之口，既明确表达了一种“心育优先”的教育价值秩序观，而且着重强调了“身心和谐”的全面发展教育的核心理念和实践宗旨。换言之，在柏拉图有关人的全面发展的教育思想中，主要是以人的“和谐”发展来定义人的“全面”发展的。

在中国，从源头上看，形成于战国末年的《礼记·学记》也曾明确表达这一“心育优先”的教育价值秩序观：“发虑宪，求善良，足以谄闻，不足以动众。就贤体远，足以动众，不足以化民。君子欲化民成俗，其必由学乎。”在这里，学校教育所具有的“化民成俗”（培养良好风俗）的政治教化作用，乃是超越“发虑宪”（深谋远虑）、“求善良”（罗致贤达）的“闻名”（出名）和“就贤体远”（礼贤下士，体察远人）的“动众”（打动人心）价值的。然而，从“人不学，不知道。是故，古之王者，建国君民，教学为先”的叙述结构看，这种学校教育的首要工作和根本使命在于使民众“知道”（懂得道理）。为了达到这一教育目标，《学记》在强调循序渐进的学习过程^②的同时，也尤为强调学生“心思”和“心育”的重要性：“时观而弗语，存其心也。”“知其心，然后能救其失也。教也者长善而救其失者也。”由此可见，古代中国的教育系统总体上也是注重和讲求受教育者的“全面”发展，而且，从其“六艺”所涉及的内容结构及其称说习惯（“礼、乐”为首，“射、御”居中，“书、数”为末）看，古代中国的教育传统中似乎也蕴含了一种“心育优先”（心先体后）的教育价值秩序观。毛泽东认为，这种教育价值秩序观中所流露的中国人“不爱运动”“不知体育”的倾向，与我国客观上“历来重文”和主观上“以运动为可羞”的思想文化传统有关。^{[2]72-73}

从现实的情形看，中西方先哲所秉持的这种“心育优先”的教育秩序观，也比较切近于

^① 此处译文中附有脚注：“古代希腊重要的文化生活是听民间艺人弹着竖琴演说史诗故事。故‘音乐’一词包括音乐、文学等义，相当于现在的‘文化’一词。”参见：柏拉图著，郭斌和，张竹明译：《理想国》，商务印书馆1986年版，第70页。

^② 诸如“比年入学，中年考校。一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视论学取友，谓之小成。九年知类通达，强立而不返，谓之大成。夫然后足以化民成俗，近者说服而远者怀之，此大学之道也。”

当下我们所理解的教育本质。众所周知，当下我们所谓的“教育”，主要也是指称一种“触及心灵”或者“触动灵魂”的事业——如果教育工作不能触及心灵，我们就很难认同他所面对的那些“受教育者”是在“接受教育”。以“体育”为例，如果人们在体育活动中只是接受了技能，只有身体上的训练，或者只是让人跑得更快、跳得更高、力量更强，而不能影响一个人对待运动的态度和体育的精神，那么体育教师所做的工作恐怕就无异于马戏团的驯兽师，充其量叫作“体训”，而谈不上“体育”。这意味着，影响人的“心灵”乃是隐含在名副其实的“教育活动”中的一个基本限定条件。所以，“心育优先”透露出中西先哲对于“教育”本质内涵的深刻理解与准确把握。或许正是出于这种考虑，近代学者梁启超才倡言，按照孔子“知者不惑，仁者不忧，勇者不惧”（放弃“体育”不论，单讲“心育”内涵）的说法，“教育应分为知育、情育、意育三方面——现在讲的智育、德育、体育，不对。德育范围太笼统，体育范围太狭隘——知育要教人不惑，情育要教人不忧，意育要教人不惧。教育家教学生，应该以这三件为究竟，我们自动的自己教育自己，也应该以这三件为究竟。”^[3]

不过，中西方先哲所抱持的这种“心育优先”教育秩序观，容易造成一种“厚此薄彼”乃至“非此即彼”的误读。诚如柏拉图所强调的那样，音乐和体育“服务于人的两个部分——爱智部分和激情部分”，不过，“这不是为了心灵和身体（虽然顺便附带也为了心灵和身体），而是为了使爱智和激情这两部分张弛得宜配合适当，达到和谐。”^{[1]123}亦即，在这种“心育优先”的教育价值的背后，实则潜藏着古代教育家对于人的“心灵和谐”的追求。另外，这里的“心灵和谐”也并非苏霍姆林斯基在20世纪中期及我们今天通常所讲的“身心和谐”，因为真正的身心和谐建立在对身体本身价值的承认与肯定（大致要到文艺复兴之后才开始）之上。问题在于，“在古代社会，这种精神的、智力的生活与体力劳动相分离，使劳动（它是生活、精神财富和美的创造者）受到鄙视”，而“鄙视体力劳动不可能造成人的真正和谐，因为排斥体力劳动的和谐是有局限性的”，或者说，“早在远古时代，精神生活和创造性劳动的这种分离，就已经是全面和谐发展思想的障碍”。^{[4]2-3}从阶级的观点看，这种“心育优先”的教育秩序观，不仅能够满足当时“奴隶主贵族”接受教育的现实需要，而且能够赋予古代统治阶层独享那种“修己”以“安人”（或“劳心者治人”）的教育特权以自洽。区分而言，在柏拉图那里，身体上的训练也是统一于心灵的人本结构；在儒家传统中，人的身心则似乎都应统一于“道”的道统结构。无论如何，在这种“心育优先”的教育秩序背后，一种旨在“人的心灵和谐”的全面发展教育观都显得尤为突出。

二、工业社会马克思对“心育优先”教育价值秩序观的继承与发展

至19世纪中叶，伴随工业社会的来临，马克思围绕“全人类的解放”与“共产主义”的社会理想提出“人的全面发展”的理论学说以来，中西方有关“全面发展教育”的话语体系进入了新纪元——它是人类第一次提出的一种既“从阶级出发”又旨在“超越阶级”的“全

面发展教育”概念框架的尝试。按照马克思本人的设想, (每个人的) “全面而自由的发展”不仅是“共产主义新人”的人格写照, 而且是共产主义社会发展的“基本原则”。[5] 马克思是从一种“社会理想”的视域看待“人的全面发展”的, 或者说, 在马克思那里, “社会发展”相比“教育发展”具有优先性: 人的全面发展首先需要人所在的整个社会首先发生一种变化, 进而由整个社会生活的变化带来人的全面发展; 倘若社会没有取得实质上的进步, 那么无论怎样理想的教育都无法实现人的全面发展。当然, 这并不是说, 教育不能为这种社会理想的实现做出自己的贡献和努力。关于教育能为这种社会理想所做的工作, 马克思在1866年9月3日到8日为出席在瑞士日内瓦召开的国际工人协会(即第一国际)第一次代表大会的代表而写的《就若干问题给临时中央委员会代表的指示》(Instructions for the delegates of the provisional general council the different questions)一文中明确表示: “我们所理解的教育, 是下列三件事: 第一, 心智教育(mental education); 第二, 体育(bodily education), 即体操学校和军事训练所教的东西; 第三, 技术训练(technological training), 使儿童和年轻人了解生产的全部过程的一般原理, 同时使他们初步学会实际运用一切生产部门的简单工具的方法。”^{[6]13-18} 从严格意义上讲, 在这里, 马克思自己并没明确讲全面发展的教育, 而只是讲了关于教育的三件事, 但鉴于马克思曾对古希腊哲学做过专门研究, 有学者甚至认为柏拉图乃是共产主义的鼻祖^[7], 我们也可以认为马克思这里是对柏拉图“心育优先”教育秩序观的继承和发展。关于教育的三件事, 马克思重点解释了后面两个, 而对于第一个方面没有去解释, 或许马克思认为“mental”所指的“心智教育”在西方的语境中并不会产生疑问: 一方面, 这或许是因为“智育”所内涵的理性、知识和理论是西方世界一直都很重视的教育内容和教育传统, 尤其是文艺复兴以后, 西方诸多思想家更是主张连人的信念都要建立在理性的基础之上; 另一方面, 与马克思的社会理论相联系, 人类要通过改造自然界从而为自己的解放创造条件, 而要改造自然界, 就需要综合技术的训练, 所以, 马克思在继承西方“心育优先”的价值秩序传统的同时, 又因应工业社会产业工人从事工业生产接受教育的现实需要, 为其添加上了“技术训练”的新内容。问题是, 这个在马克思看来“无需解释”的教育中的“第一件事”(mental)在中国学术语境中却引发了诸多争议。

不过, 在马克思明确提出工业社会教育框架的6年前(1860年), 斯宾塞(Herbert Spencer)就曾将“完满人生”划分为自我保护、谋生、做父母、做公民、休闲生活五个方面的内容。^[8]结合这种“完满人生”的需要, 他不仅率先提出了“课程”(curriculum)的概念, 而且为其具体实施构筑了一个包含“智育”(intellectual education)、“德育”(moral education)和“体育”(physical education)的课程框架, 对后世中国“全面发展教育”的总体思路影响深远。诚如王焕勋所指, 斯宾塞与马克思在“三育”的划分上存在重要差别: 前者标举的是“智育”“德育”和“体育”, 后者标举的是“心育”“体育”和“技术训练”。王焕勋认为, 澄清其中原委的关键在于准确理解马克思所使用的“心智教育”(mental

education)的实际内涵:马克思使用的“‘mental education’,并不是斯宾塞所说的‘intellectual education’。这是有所考虑的。‘intellectual education’相当于中文的‘智育’,是和‘德育’(moral education)相对而言的……当时马克思是很费斟酌的,他既不提‘moral education’(德育),又不能用‘intellectual education’(智育),而用了‘mental education’。‘mental education’的含义比‘intellectual education’要广得多。所以‘mental education’既包括了智育,也包括了德育。”[此后,瞿葆奎也曾多次发文表示赞同王焕勋的这一观点:“mental education”(心智教育)是“智育”和“德育”的上位概念,因此,应将“mental education”和“bodily education”分别译作“心的教育”和“身的教育”。^[10]换言之,在这里,“‘心(精神)’(geistige, mental),如果一分为二的话,那是智、德;……如果一分而为三的话,就是智、德、美了;加上身(肉体),过去和现在,人们往往也‘传统’地、习惯地说‘智、德、体、美’(‘体’隔在‘德’、‘美’之间不‘顺’。可不可以说“‘体、智、德、美’或‘智、德、美、体’?)。作为心育(精神教育)于是涵智育和德育;或涵智育、德育和美育。”^[9]

我们为理解人的全面发展所划分的德、智、体、美,事实上只是人的全面发展的几个“维度”或者“方面”(道德、智力、体力、情感),并不直接构成教育的“内容”——主要是针对人的“心灵”(Mental)在不同时期做出的不同划分方式,并不.是要把这几个方面全都变成全面发展教育的内容或者说,我们既不能由此划分就错误地认为体育就和人的精神没有关系,也不能由此划分就错误地认为道德就和人的理智没有关系。归根结底,这些维度之间是一种“交织共存”(而非“并列平行”)的关系。对此,瞿葆奎曾专门撰文纠正:“不是使学生在德育、智育、美育、体育方面都得到发展;而是使他们在德、智、美、体方面都得到发展。”与此同时,“劳动”作为一种实践活动,不应与划分人的心灵的“德智体美”几个维度的教育相并列;相反,“劳动”乃是实现“德智体美”诸育的手段,二者完全分属于不同的逻辑层面。^[9]从这个意义上看,当下中国教育界所谓的“五育”,是指称教育的五个理论维度,实则是学校课程中的任何一门学科内容都肩负着这样一个“无从分离”的五育使命,这与蔡元培近代内容迥异的“五育并举”学说是不可同日而语的(详见后文)。为此,从维度上讲“五育并举”或“五育融合”的结果实则是“五育”(五维)变“一育”(整体),即兜了一圈又回到了“教育本身”。在笔者看来,真正的问题在于探讨和检审当下以“教育”名义开展的那些活动,到底是不是真正意义上的教育。当然,这里并不排斥我们按照真正意义上的“智育”“德育”“美育”“体育”和“劳动训练”的要求去审视学校开展的各项教学活动。此外,这里可能还涉及一个因相关学科“命名不当”而引发的误导性问题。比如,作为一个“教育维度”(与德育和智育并列)的体育与作为一门“课程内容”(与语文和数学并列)的体育,同名异质,相去甚远。这种是极易混淆视听的命名与分类方式在学校教育实践中所造成的实际影响,不仅容易让人误以为“体育”(课程)与“德育”“智育”和“美育”无涉(殊不知,任何一门课程内容事实上都是“五育同在”的),而且导致了学校生活中人们对“体育教师”

职业尊严的轻蔑态度。为正“视听”，笔者认为，作为课程内容的“体育”应当更名为“体操”或者“健身”，以示与作为教育维度的“体育”的区别。

三、新兴社会主义国家“政治第一”的教育价值新秩序

在马克思之后，新兴的社会主义国家，因地制宜地对“全面发展教育”做出了各自的大胆尝试。例如，1922年，在苏联社会主义建设初期，面对经济建设的需要和文化科学落后的局面，列宁就明确指出：要“学会工作，这是苏维埃共和国当前主要的、真正全民的任务。做到人人识字，并且决不满足于这一点，无论如何要继续前进并吸取欧美科学中一切真正有价值的东西，——这就是我们第一等的首要任务。”^[11]换言之，“只有用人类创造的全部知识财富来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者。……每个青年必须懂得，只有受了现代教育，他们才能建立共产主义社会，如果不受这样的教育，共产主义仍然不过是一种愿望而已。”^[12]由此，按照“只有……才……”这一修辞所暗含的话语逻辑，我们可以推断，列宁在苏联社会主义建设初期所主张的价值秩序是“知识第一，工作第二”，套用马克思心育、体育和劳动技术教育的思想框架，即“心育第一”“劳动技术训练第二”。然而，在与资本主义世界对垒的国际政治局势下，出于“政治斗争”的需要，尽管凯洛夫在他主编的《教育学》中一开始也按照马克思和列宁的主张明确表示：“马克思认为在全面发展的人的教育中，智育（笔者按：心育）即教养，应占第一位。”但是，很快就有学者批评指出，那种“超阶级”的为“整个社会”服务的学校，在古今中外的阶级社会里都是不存在的，实质上，“提出这个原理的资产阶级自己就把资产阶级政治放在学校事业的第一位。”^[13]为此，很快，苏联的教育实践就在“智育第一”“劳动技术训练第二”的教育秩序前面加上了“政治第一”的大前提。

新中国的最初情形与苏联总体相似，但其具体过程又显得更为波折。1950年，面对学生体质孱弱、学习负担过重、健康下降的情况，毛泽东明确提出了“健康第一、学习第二”的教育主张和教育方针^①，其中大致暗含了一种“体育第一，智育第二”的教育价值秩序主张。事实上，毛泽东早在1917年就有此认识：“体育于吾人实占第一之位置，体强壮而后学问道德之进修勇而收效远。”“欲文明其精神，先自野蛮其体魄；苟野蛮其体魄矣，则文明之精神随之。夫知识之事，认识世间之事物而判断其理也，于此有须于体者焉。直观则赖乎耳目，思索则赖乎脑筋，耳目脑筋之谓体，体全而知识之事以全，故可谓间接从体育以得知识。”

^① 1950年6月19日，毛泽东在致教育部长马叙伦的信中赫然提出：“此事宜速解决，要各校注意健康第一，学习第二。营养不足，宜酌增经费。学习和开会的时间宜大减。病人应有特殊待遇。全国一切学校都应如此。”（见《毛泽东书信选集》，人民出版社1983年版，第381页。）为此，中央人民政府政务院于1951年8月发布《关于改善各级学校的健康状况的决定》中明确要求：“调整学生日常学习及生活的时间（学生每日上课和自习的时间为：高等学校及高级中学不得超过9小时，初级中学不得超过8小时，小学高年级不得超过6小时，大中小学学生每日睡眠时间分别为8小时、9小时、10小时）；减轻学生课业负担与社团活动的负担；改进学校卫生工作；注意体育、娱乐活动；改善学生伙食管理办法；学校经费的支配应适当地照顾保健工作的需要。”（见《中国教育年鉴（1949-1981）》，中国大百科全书出版社1984年版，第840页。）

^{[2]71} 作为一种崭新的教育价值秩序传统，它不仅暗含了当今人们通常所谓“身体是革命的本钱”这一生活常识，而且在客观上也符合“生命第一”的普世价值。然而，时隔一年，受苏联的影响，中共中央确定的中学培养目标实为“使青年一代在智育、德育、体育、美育各方面获得全面发展，成为新民主主义社会自觉的积极的成员。”（《人民日报》1951年3月31日）后来，根据阶级斗争形势的需要，为了确保实现教育“为无产阶级政治服务”“为无产阶级专政培养人才”的目的，毛泽东“没有正确的政治观点，就等于没有灵魂”^{[14]385}的观点得到强化，并在1957年2月《关于正确处理人民内部矛盾的问题》的讲话中提出“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。”至此，在短短7年的时间内，新中国的教育价值秩序相继经历了从“体育第一，智育第二”到“智育、德育、体育”，再到“智育、德育、体育、美育”又到“德育、智育、体育”的演变。尽管毛泽东时隔一年（1958年）有意将其修改为“智体德”的教育价值秩序主张^①，但是，阴差阳错，“德智体”的教育价值秩序主张还是对我国后来全面发展的教育事业产生了持久影响。在这里，值得一提的是，受苏联传统的影响，通常我们所讲的“德智体”中的“德育”维度已经将“政治教育”包藏其中了，即中国学界所谓“大德育”的概念，这恐怕也是中国德育自此无法直接与西方道德教育进行比较的一个重要原因。

比较而言，“政治第一”是中华人民共和国与苏联在建国初期有关“全面发展教育”政策方针的共同选择。此外，两国全面发展教育的路向还存在以下不同。其一，在建国初期“教育价值秩序”的安排上，列宁主张“智育第一”“劳动技术训练第二”，而毛泽东主张“体育第一，智育第二”。其二，对标马克思的“教育框架”，苏联在“全面发展教育”的第三选项上保留了“劳动技术训练”，放弃了“体育”，而我们则保留了“体育”，放弃了“劳动技术训练”。其三，从“吸取欧美科学中一切真正有价值的东西作为”整个国家“第一等的首要任务”和“只有用人类创造的全部知识财富来丰富自己的头脑，才能成为共产主义者”这两句话的措辞来看，我们不仅能够感受到列宁作为一个“解放全人类”为宗旨的共产主义教育的文化开放性，而且能感受到列宁作为社会主义阵营的领袖“向对手学习”的紧迫感。事实上，从教育促进社会发展的价值维度看，“无论是在教育的哪个阶段，传承人类已经创造的文明成果可能是最基本的价值，也是最优实现的价值。如果这个价值实现不了，其他的社会价值像政治认同、经济增长、民族振兴、国际理解等可能都难以实现。”^[15]

总之，从人类有关全面发展教育的历史主线看，既往有关全面发展教育的价值秩序的“优先论”，基本都未偏离“心灵和谐”抑或“身心和谐”的基本路线（至少在话语上是这样）。事实上，诸种优先论的提出无非是为因应当时的历史环境和社会挑战做出的具有“补缺”性质的“完善主义”的教育安排，亦即当时国家期待的人格“最缺什么”，就强调“什么优先”

^① 其实，毛泽东在1958年8月审阅陆定一撰写的《教育必须与生产劳动相结合》一文初稿时曾特意批改道“我们所主张的全面发展，是要使学生得到比较完全的 and 比较广博的知识，‘发展健全的身体，发展共产主义的道德’。”在这里，毛泽东陆定一所提的“发展健全的身体，发展共产主义的道德”的前面，加上了“比较完全的 and 比较广博的知识”一句。不过，由于人们不知道这段话为毛泽东所加，故此在很长时间内人们仍然以毛泽东1957年的表述为准绳。

的教育价值秩序，但它们基本都还是为“完善”人的全面发展而做出的临时性政策调整。不过，在 20 世纪 80 年代以来“市场化”和“功利主义”浪潮的冲击下，一种新的“考试主义”的教育价值新秩序却从实质上逐渐偏离乃至背弃了人的“心灵和谐”与“身心和谐”的初衷。

四、后工业社会“考试主义”对全面发展教育理念的全面侵蚀

按照贝尔(Daniel Bell)对工业社会的理解，^①自 20 世纪 80 年代以来，随着市场化和信息化的繁荣，我国也相继迎来了带有后工业社会属性的新一轮的教育改革。总体上，这一轮的教育改革首先成功地扭转了“以阶级斗争为纲”的价值路线，使我国教育迅速重回“知识教学”的主线上来。不过，面对学生知识基础薄弱、教材难度较深、升学考试要求较高的矛盾，不少地区纷纷采取了高中两年只用一年半的时间学习新课，挤出半年时间“复习+考试”的教学模式。由此，在有效提高学生知识掌握程度的同时，这种“考试主义”的办学精神也逐渐形成了学校“片面追求升学率”的不良倾向，且久治不愈。一方面，中小学校需要不断用“高升学率”来巩固学校用“高升学率”赚来的“办学质量”声誉；另一方面，高等院校需要用“学业成绩”和“就业率”来比拼“办学质量”和吸引“优质生源”。于是乎“重知识、轻智能”“重教学、轻劳动”便成了各级院校在“考试主义”的评价范式下生存“迫不得已”的权宜之计。

不过，从学校的立场看，这种“考试主义”无形中也加剧了“教育上的功利主义”倾向：综观各级院校的办学实际，我们实则早已谈不上什么“德育第一”“智育第一”“体育第一”了，而是把一切教育维度全都“考试化”了——考试考啥，学校就教啥；考试考啥，学校就强调啥；最终考试考啥，学生在学习上就重视啥——显而易见，这种考试主义的所谓“教育”，根本就没有什么注重“理性培养”的智育，而纯粹就是一种指向考试的“知识训练”。毋宁说，它根本就谈不上“育”的问题，它什么教育也不是，它只是一种知识的“训练”，因而它实则是对人的“心灵和谐”抑或“身心和谐”的彻底背弃。退一步讲，尽管教育事业在面对升学、就业问题时难免存在一些功利性的向度，但是，从现代学校所应践行的“人的全面发展”或者“全面育人”的办学精神看，至少应当保持“功利性”（升学、就业）与“非功利性”（理性培养）之间的平衡。问题是，当教育的功利性“压倒”非功利性，一跃成为教育的“唯一标准”和“竞争尺度”时，它便已经脱离了“教育”的范畴。因此，一个显而易见的事实是：与之前那种“什么育欠缺，什么育优先”的“完善主义”的教育价值秩序论不同，这种“考试主义”的教育价值秩序论所主张的是“考什么，什么优先”“考什么，就上什么”“不考的就不上，考了再上”。在这种“只看结果，无论过程”“只重目的，无视手段”的功利主义的教育价值秩序的指引下，我国逐渐形成了新时期这样一种“应试主义”的教育

^① 贝尔指出：前工业社会的“意图”是“同自然界的竞争”，工业社会的“意图”是“同经过加工的自然界竞争”（以人与机器的关系为中心），后工业社会的“意图”则是以信息技术为基础的“人与人之间的竞争”。（参见：丹尼尔·贝尔著：《后工业社会的来临——对社会预测的一项探索》，商务印书馆 1986 年版，第 133-134 页。）

局面：一方面，广大教师在“备战考试”的“题海战术”中逐渐形成了“管教不管导”“教书不育人”“只愿做教学工作，不愿做思想工作”的偏向；另一方面，广大学生也逐渐形成了“只有课外作业，没有课外活动”“只有星期七，没有星期天”这样一种类似车间工人“加班加点”的学校生活新常态。

爱因斯坦曾深刻指出：“用专业知识教育人是不够的。通过专业教育，他可以成为一种有用的机器，但是不能成为一个和谐发展的人。要使学生对价值有所理解并产生热烈的情感，那是最基本的。否则，他——连同他的专业知识——就像一只受过很好训练的狗，而不像一个和谐发展的人。”^[16]事实上，这种考试主义给青少年身体上造成的影响也是显而易见的：不仅学生的“近视率”在中小学乃至幼儿园在迅速蔓延，体质“达标率”普遍下滑，而且，“不问政治”“急于挣钱”也成了当代青年学生比较集中的心理倾向。吊诡的是，他们既不奉行传统做一个“好人”，也不响应时代做一个“好公民”，而是竞相谋求成为一个“考神”或者“学霸”，且唯有“考神”才配称“学霸”。归根结底，这终将造成对各种名副其实的“教育”的全面侵蚀。殊不知，“那种忽视甚至牺牲教育的本体价值或内在价值而片面追求教育的工具价值或外在价值的教育是不可取的，并且最终也会损害到教育外在价值或工具价值的实现。”^[15]显而易见，外在秩序需要“顺应”内在秩序，至少不应“悖逆”内在秩序，尤其不应以一律性的外在秩序“束缚”乃至“压制”多元主体个体发展的内在秩序。

关于这个问题，马克思在讨论人类社会从“以财富为目的的生产（异化的社会）”到“以人的全面发展为目的的生产”（真正人的社会）的历史演进过程时，曾将人的发展历史划分为三个阶段：从“人的依赖关系”到“以物的依赖为基础的人的独立性”，再到“建立在个人全面发展和他们共同的社会生产力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性”。^[17]对此，诚如有学者所指，“马克思所说的全面而自由发展的人的核心在于人的主体地位，在于个性自由。”^[18]问题是，“现有的教育学对教育目的的探讨关注的是学生个性素质结构要素的全面性，却忽视了学生个性素质结构的能动倾向、品质；对马克思的人的全面发展的思想的解读致力于‘全面’，舍弃了‘主体’、‘自由’。……这些都是我们需要克服的缺陷。”^[18]作为一位马克思主义学者，毛泽东也曾多次表示“个性”在共和国教育价值秩序上的首要地位：“危险在全国人民思想界空虚腐败到十二分。中国的四万万人，差不多有三万万九千万是迷信家。迷信神鬼，迷信物象，迷信运命，迷信强权。全然不认有个人，不认有自己，不认有真理。这是科学思想不发达的结果。”^{[2]305}“国民全体是以国民个人做基础，国民个人不健全，国民全体当然无健全之望。”^{[2]507}“被束缚的个性如不得解放，就没有民主，也没有社会主义。”^[19]按照马克思的逻辑，“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”^[20]所谓“自由发展，是指个人的发展既不屈从于外在目的，也不屈从于任何活动和条件。”^[21]亦即，个人既不屈从于维持个体生存的需要，也不屈从于劳动者的片面分工，换言之，在个人利益与社会利益基本一致的情况下，人的发展能为个人所驾驭，个人可以根据自己的兴趣爱好自由地从事多方面的活动和发展多方面的能力。从教育实践的意义上讲，“学校教育注

重学生健全的人格，故处处要使学生自动。……最好使学生自学，教者不宜硬以自己的意思，压到学生身上。不过看个人的个性，去帮助他们作业罢了。”^{[22]558}

五、重建基于身心和谐的全面发展教育的价值秩序

回望中国近代教育的变革进程，诸多教育家也将其有关全面发展教育的论点指向内涵结构的探索。1895年，严复在《原强》一文就明确指出：一个国家的强弱存亡取决于其国民具备三个基本条件：“一曰血气体力之强，二曰聪明智慧之强，三曰德性义仁之强”，然而当时“民力已堕，民智已卑，民德已薄，虽有富强之政，莫之能行”，为此，他提出“鼓民力”“开民智”“新民德”三项教育主张，与斯宾塞的“德育、智育和体育”的教育框架基本一致。时隔八年，王国维在《论教育之宗旨》（1903）一文中又进一步发展了这种全面发展的教育观：“教育之宗旨何在？在使人为完全之人物而已。何谓完全之人物？谓人之能力无不发达且调和是也。人之能力分为内外二者：一曰身体之能力，一曰精神之能力。发达其身体而萎缩其精神，或发达其精神而罢敝其身体，皆非所谓完全者也。完全之人物，精神与身体必不可不为调和之发达。而精神之中又分为三部：知力、感情及意志是也。对此三者而有真美善之理想：真者知力之理想，美者感情之理想，善者意志之理想也。完全之人物，不可不备真美善三德。欲达此理想，于是教育之事起。教育之事亦分为三部：智育、德育（即意育）、美育（即情育）是也。”^[23]在这里，王国维所说的“身体”与“精神”大致对应于前文所述马克思的“心育”和“身育”。此外，尽管王国维的“完全之人物”与斯宾塞的“完满之人生”存在话语方式上的相似性，但在对马克思所谓“心育”的解读上，王国维超越斯宾塞和严复“德智体”的认知框架，为其增添了“美育”的新内涵，开了近代中国“美育理论”的先河。

1912年，蔡元培根据心理学的认知框架，创造性地提出了一种包含军国民教育、实利主义教育、道德教育、世界观教育和美感教育的五育理论：“以心理学各方面衡之，军国民主义毗于意志；实利主义毗于知识；德育兼意志情感二方面；美育毗于情感；而世界观则统三者而一之”；“以教育界之分言三育者衡之，军国民主义为体育；实利主义为智育；公民道德及美育皆毗于德育；而世界观则统三者而一之”；而且，“本此五主义而分配于各教科，则视各教科性质之不同，而各主义所占之分数，亦随之而异。……军国民主义当占百分之十，实利主义当占其四十，德育当占其二十，美育当占其二十五，而世界观则占其五”。^{[22]400}不过，时隔八年（1920年），他又特别强调：“前年我国审查教育会，把普通教育的宗旨，定为（一）养成健全的人格，（二）发展共和的精神”；“所谓健全的人格，内分四育，即（一）体育，（二）智育，（三）德育，（四）美育”；“这四育是一样重要，不可放松一项的。”换言之，“以上四育，都宜时时试验演进，要一无偏枯，才可教练得儿童有健全的人格”。^{[22]555}

比较而言，近代中国教育家在主要继承西方“全面发展教育观”的基础上，还是进行了

诸多创造性的、富有成效的理论探索。他们在一个世纪之前建构的全面发展教育观与中国当下教育框架所存在的五个方面的内涵分歧（见表1），也为中国全面发展教育改革的进一步深化提供了线索。其一，严复的框架近于斯宾塞的“三育”理论，王国维的框架近于马克思的“三件事”，二者合于西方远古的“身心”二元架构，共同指向“完满人生”“完全人物”或“健全人格”的价值理想。其二，蔡元培结合当时的国际化局势，在吸收王国维提出的“美育”维度的基础上，不仅将马克思传统的“技术训练”内容改造为“世界观教育”，同时又提出了包含“美育”在内的“大德育”框架设想。其三，从结构上看，今日中国的教育框架主要是在王国维和蔡元培的架构之上整合起来的，但是，今日中国指向“才艺”的美育或许与王国维和蔡元培指向“情感”的美育相去甚远，而蔡元培旨在超越“国族”界限的“世界观教育”则似乎业已将错就错地归入了中国特色的“大德育”范畴。其四，从内涵实质看，近代教育家指向“知力”“智慧”“理智”或“实质教育”的“智育”与前文的“考试主义”痼疾存在本质区别。其五，马克思指向工人阶级“职业准备”的“技术训练”与蔡元培旨在“走向世界”的“世界观教育”并非一项独立的教育内容，而是渗透在其他四育之中的一种综合性的教育实践，与其他“并行”且需“平衡”的“四育”不属同一逻辑层面。总之，面对久已失衡的中国教育状况（尽管在话语上我们依然还能面面俱到），当前提出“全面发展教育的价值秩序”这一命题，旨在提请我们的学校教育事业尽快回归人类为“全面发展教育”设置的“健全人格”与“完满人生”的理论起点，及时矫正和挽救“考试主义”对人类教育诸维度的全面侵蚀，进而重建面向人的“心灵和谐”与“身心和谐”的全面发展教育的价值秩序观。

表1 近代教育家与中国现行全面发展教育观的结构关系对比表

斯宾塞—严复的全面发展教育观				马克思—王国维的全面发展教育观				蔡元培的全面发展教育观				今日中国全面发展教育观			
完 满 之 人 生	智 慧	开 民 智	智 育	完 全 之 人 物	精 神	知 力	知 育	技 术 训 练	健 全 的 人 格	知 识	实利主义教育(智育) 40%		世 界 观 教 育 5%	智育	劳 动 技 术 教 育
	德 性	新 民 德	德 育			感 情	美 育			情 感	美育 25%	道 德 教 育		美育	
						意 志	德 育			意 志	公民 道德 20%			德育	
	体 力	鼓 民 力	体 育			身 体	体 力			体 育	身 体	军国民教育(体育) 10%		体育	

参考文献:

[1] 柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和, 张竹明, 译. 北京: 商务印书馆, 1986.

- [2]毛泽东.毛泽东早期文稿(1912.6—1920.11)[M].长沙:湖南出版社,1990.
- [3]梁启超.为学与做人[M]//王毅,编注.梁启超集.广州:花城出版社,2010:328.
- [4]苏霍姆林斯基.个性全面发展的历史发展[M]//苏霍姆林斯基.关于全面发展教育的问题.长沙:湖南教育出版社,1984:2-3.
- [5]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集·第23卷[M].北京:人民出版社,1972:694.
- [6]王焕勋.马克思教育思想研究[M].重庆:重庆出版社,1988.
- [7]小熊英二.改变社会[M].王俊之,译.上海:上海译文出版社,2017:132.
- [8]斯宾塞.教育论:智育、德育和体育[M].王占魁,译.北京:中国轻工业出版社,2016:14-37.
- [9]瞿葆奎.劳动教育应与体育、智育、德育、美育并列?——答黄济教授[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005(3):1-8.
- [10]瞿葆奎.序言[M]//陈桂生.马克思主义教育论著研究.上海:华东师范大学出版社,1993:4.
- [11]列宁.列宁全集·第33卷[M].北京:人民出版社,1957:330.
- [12]列宁.列宁全集·第4卷[M].北京:人民出版社,1957:348-350.
- [13]列宁.在全俄国际主义教师第二次代表大会上的演说[M]//中央马列编译局.列宁全集·第28卷.北京:人民出版社,1957:386.
- [14]毛泽东.毛泽东选集·第五卷[M].北京:人民出版社,1996:385.
- [15]石中英.教育的价值秩序[J].北京教育(普教版),2017(4):22-23.
- [16]爱因斯坦.爱因斯坦文集·第一卷[M].北京:商务印书馆,1976:339.
- [17]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集.第46卷·上册[M].北京:人民出版社,1979:104.
- [18]王道俊.主体教育论的若干构想[J].教育学报,2005(5):3-17.
- [19]毛泽东.毛泽东书信选集[M].北京:人民出版社,1983:239.
- [20]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,1972:273.
- [21]扈中平.人的全面发展:历史、现实与未来[M].成都:四川教育出版社,1988:92-93.
- [22]蔡元培.蔡元培选集·上卷[M].杭州:浙江教育出版社,1993.
- [23]聂振斌.中国现代美学名家文丛·王国维卷[G].杭州:浙江大学出版社,2009:89.

选自《教育学报》2021年第4期(总第100期)