

陶行知教育思想的生活愿景论议

高腾¹, 方亚军²

1. 衢州市工程技术学校历史系, 浙江衢州;
2. 华南师范大学教育科学学院, 广东广州

摘要: 对生活愿景的表达是陶行知教育思想的本质与核心, 其生活愿景主要体现在生活内涵、生活行动及生活价值方面。陶行知教育思想的生活愿景研究能增进对其教育价值观的生活理解及现代认同。陶行知提出了生活即教育、学习者本位、教学做合一的生活教育思想。其教育思想内嵌着生活体验、理性对话和共识达成的生活行动逻辑。从教育思想的生活价值意蕴来看, 陶行知教育思想具有: 实现教育基于主体间理性沟通的对话关系构建的文化价值, 完成教育基于师生间平等尊重的交往秩序和场景创设的制度价值和促进教育基于个体生活行动精神培养的人格发展的个体价值。

关键词: 陶行知教育思想; 沟通行动; 生活世界; 价值

The Review on Life Hope of Tao Xingzhi's Educational Thought

Teng Gao¹, Yajun Fang²

1. Department of History, Quzhou Engineering and Technology School, Quzhou, Zhejiang;
2. School of Education, South China Normal University, Guangzhou, Guangdong

Abstract: The expression of life hope is the core of Taoxingzhi's educational thought, which shows three parts of life connotation, life action and life value. The research on the life hope of Tao Xingzhi's educational thought can enhance the understanding and recognition of his educational values of the times. Tao Xingzhi has raised the educational thought of life including as it being education, learner centered, and the integration of teaching, learning and doing, which is embedded in the life action logic of life experience, rational dialogue, and consensus achievement, showing the creation of a life world landscape based on culture, institutions, and personal growth through communication and action. From the perspective of the valuable field of its educational thought, Tao Xingzhi's educational thought have cultural value for realizing the construction of dialogue relationships based on rational communication within subjects in education, completing the institutional value for creating communication orders based on equal respect between teachers and students in education, and promoting the individual value for cultivating personality development based on individual life action spirit in education.

Keywords: Tao Xingzhi's Educational Thought; Communicative Action; Life Hope; Values

1 引言

生活是教育的主旋律。对生活愿景的表达是陶行知教育思想的本质与核心, 其生活愿景主要体现在生活内涵、生活行动及生活价值方面。陶行

知教育思想的生活愿景研究能增进对其教育价值观的生活理解及现代认同。可问题是: 陶行知提出了怎样的教育思想? 陶行知教育思想遵循怎样的生活行动逻辑? 其教育思想有何生活价值意蕴?

2 陶行知教育思想的生活内涵阐释

陶行知教育思想主要涵盖生活教育论、教学论和实践论等诸多方面。其教育思想中着重于发扬民主,确立学生学习的主体地位;因材施教,依据学生的能力去教育;立足实践,基于学生的经验进行真知识的教育;教学相长促进师生的共同发展[1]。陶行知教育思想的生活内涵主要包括生活即教育、学习者本位和教学做合一三个方面。

2.1 生活即教育

人处于生活情境之中,生活处处是教育[2]。在陶行知看来,生活即教育。有什么样的生活就有什么样的教育,生活决定了人受教育的形式和目的。换言之,陶行知揭示了生活、教育与人的发展间的特定关系,即人及教育受制于生活的条件,生活是人及教育实现的场域和途径。其次,在陶行知看来,人的生活境况是有差异的,人有身份的高低,不同身份的人应受不同的教育,诸如太太有太太的教育,伙计有伙计的教育,等等。尽管陶行知强调人的身份及受教育的差异性,但他也强调这些人都有一个受教育的主阵地,那就是生活。由此可见,陶行知是承认人与人身份的差异及不平等的。生活教育的目的是缩短身份差异和消除不平等。

陶行知眼中的生活即教育是活的教育。陶行知认为活的教育是真的教育,即教育要培养真人。在陶行知看来,此种真人需有三种素质。第一,有生命力。教育要使人变得有生命力。陶行知批判过去那种经学的教育,指出它扼杀人的生命力,是死的教育。而他强调活的教育是成长性的教育,活的教育,就是“要培养学生生活力的教育,与生命紧密联系的教育”[3]。第二,与时俱进。教育需更新人的观念。陶行知坚持教育要跟随时代潮流,朝着最新的方面去做。第三,有活的方法。教育要有科学的方法作支撑。陶行知提倡教育遵循发现问题、分析问题、解决问题、验证和实验的科学方法。因此,陶行知生活即教育的思想既体现了其基于生活现实性的生活观,也反映了其基于生活教育性的生活教育洞见。“在“生活教育”的光芒照射下,一种崇尚生活的、个性的、自由的、创造的教育价值观念一度蔚成风气,它们在相互激荡中生成清新的教育浪漫精神,为在艰难前行中的中国教育现代化吹响了时代的号角”[4]。

2.2 学习者本位

陶行知认为:“从前的先生,只顾照自己的意思去教学生;凡是学生的才能兴味,一概不顾,专门勉强拿学生来凑他的教法,配他的教材。一来先生收效很少,二来学生苦恼太多[5]。”他觉得这其中的原因就是教学不合一。在陶行知看来,教学应要合一。学习者怎么学,教师就应怎么教;学习者学得多则教师教得多,学习者学得少则教师教得少;学习者学得快则教师教的快,学习者学得慢则教师教的慢。可见,他认为学习者学的多少、快慢就是教师教的标准。换言之,教师的教学应要考虑学习者起点水平。而学习者起点水平不仅包括学习者起点知识,还包括学习者起点经验。在论述新教育的方法时,陶行知就提到了依据经验的方法。“譬如游泳的事,应当到池沼里去学习,不应当在课堂上教授。倘若只管课堂的教授,不去实习,即使学了好几年,恐怕一到池里,仍不免要沉下去的[5]。”

在他看来,倘若学习者没有起点经验或者教师忽视学习者起点经验,那么学习者的学习结果是不理想的。因此,教师的教学不仅要考虑学习者起点知识,还要考虑学习者起点经验。将学习者起点知识与起点经验相结合考虑的教学,才是有效的。换言之,考虑学习者起点水平是有效教学的前提。“教学设计的最终目标是为了促进学习者的有效学习,因此,所有设计的教学内容、方法、策略等都应与学习者的特点匹配,学习者的认知、技能及情感态度等都将会对整个教学过程产生重要的影响,它们也是教学设计的基础和出发点[6]。学习者在学习过程中难免会犯错误。陶行知认为,儿童之所以常常有着很多错误,是由于儿童年龄上的限制,缺乏经验,因而它本身便包含着各种错误的可能性[5]。在陶行知看来,儿童犯错误的主要原因是由于儿童年龄上的限制,缺乏经验。儿童处于不同的年龄段,其认知发展水平也不尽相同。换言之,儿童作为学习者,在不同的年龄段,其认知发展水平是不一样的。“认知的发展是一个自发的过程,它与胚胎发生的整个过程紧密相连。胚胎发生于肢体发展同样也与神经系统和心理功能的发展有关。就儿童的认知发展的情况而言,胚胎发生直到成年时才结束[7]。”此外,在论及育才学校创办旨趣时,陶行知曾指出:“有人以为我们要拔苗助长,不顾他的年龄和接受力及其发展规律,

硬要把他养成小专家或小老头子。这种看法是片面的，因为那样的办法也是我们反对的。我们只是要使他幼年时期得到营养，让他健全而有效地向前发展[5]。”可见，陶行知创办的育才学校不是培养小专家。他希望学习者由幼年时期到成年甚至到将来能健康地成长。在实现这一目标的过程中，始终是遵循学习者认知发展规律的。在对于是否要普及幼稚教育的问题上，陶行知的态度肯定的。他认为：“幼儿比如幼苗，必须培养得宜，方能发荣滋长。否则幼年受了损伤，即不夭折，也难成材[8]。”在他看来，培养幼儿必须适宜，要遵循儿童的认知发展规律，万万不可使其损伤。换言之，在陶行知眼中，培养学习者并使他成长长材的前提就是要依据学习者认知发展水平，万不可拔苗助长，阻碍学习者的发展。

2.3 教学做合一

在论及《金陵光》学报中文报出版的意义时，陶行知曾这样说道：“对于《金陵光》，便怀有盛世黎民嬉游于光天化日之感。由感立志，由志生奋，由奋而悍国。而御侮，戮力同心，使中华放大光明于世界，则《金陵光》之责尽，始无愧于光之名矣[9]。”由此可见，在陶行知看来，发行《金陵光》学报中文报，一方面可以鼓励学习者奋发学习，畅所欲言。另一方面可以掀起文化之思潮，以达到救国图存的目的。同时也反映出陶行知对于学习者学习动机方面的态度，那就是为保家卫国、振兴中华而学习。在陶行知本人身上，这点体现得淋漓尽致，正如他在谈论育才学校的人才培养时曾指出，“育才学校不是培养他做人上人。我们的孩子们都从老百姓中来，他们还是要回到老百姓中去，以他们所学得的东西贡献给整个国家民族，为整个国家民族谋幸福；他们是在世界中呼吸，要以他们学得的东西帮助改造世界，为整个人类谋利益[5]。”可见，在陶行知看来，育才学校培养出来的人才不仅要有群众意识和家国情怀，还要有服务世界的使命。换言之，陶行知认为学习者学习的动机是学习知识，服务国家民族与世界。此外，陶行知非常重视学生自治的问题，其在《中国教育改造》一书中专门论述了学生自治问题。他认为，学生自治“不是自由行动，乃是共同治理；不是打消规则，乃是大家立法守法；不是放任，不是和学校宣布独立，乃是练习自治的道理”[8]。在陶行知看来，学生自治就是共同自治，而这种共同自治能够适应

学生之需要，辅助风纪之进步以及促进学生经验之发展。他认为学生自治如果办的妥当，则学生自治可为修身伦理的实验，而修身恰恰是学生所迫切需要的。他甚至主张：“我们培养儿童的时候，若拘束太过，则儿童形容枯槁；如果让他跑，让他跳，让他玩耍，他就能长得活泼有精神。身体如此，道德上的经验又何尝不然。我们德育上的发展全靠着遇到了困难问题的时候，有自己解决的机会[8]。”据此表明，陶行知已关注到学生自治对于学生德性发展的积极作用。

谈及学习策略，陶行知认为：“我们既要能自治的公民，又要能自治的学生，就不得不问究竟如何可以养成这般公民学生。从学习的原则看起来，事怎样做，就须怎样学[9]。”可见，在陶行知看来，学习者学习策略要依据做事的策略。事情怎么做，那就怎么学。而他在谈论教与学的关系时，也曾指出教的方法要根据学的方法。学生怎么教，那教师就怎么教。教师要一面教一面学。概言之，他认为事情怎么做，那学生就怎么学，学生怎么学，那教师就怎么教。教学做合一。学习者学习策略问题归根结底要落实到做事当中去。在陶行知教学做合一的思想之中，学生练习起到关键作用。他认为，我们在学校的时候，有同学的相互交流，有教师的辅助，纵因一时不慎，小有失败，究竟容易改良纠正，若在学校里不注意练习，将来到了社会当中，因无人交流，无人指导，一旦有了错处，便一路错下去，小则害己，大则误国。这都是因为做学生的时候，没有练习自治所导致的[9]。在他看来，学生练习的范围是可以扩充的。学生既可以进行自我练习，也可以与老师、同学进行切磋练习。换言之，在参与学习策略上，学习者既可以选择自我学习，也可以选择与他人切磋学习。学习的策略应该是自由多样的。学习者进行主动练习的过程是提高自身素质、充分发挥其主体性的过程。“当前有一种把“素质”作为一种向学生心灵中堆积的“物品”的倾向。学生不是装“素质”的袋子，“素质”也不是马铃薯。衡量素质教育成功与否的基本标志是学生的主体性是否得到充分发挥，而不是教给了学生多少技能技巧[10]。”不仅如此，陶行知在自己的书信集中也论述到学习策略问题。他认为，孩子年龄上有大小差距的，看书的能力上也不一样，千万不要让文字挡着科学之路。对于会看书的大孩子，他指出，孩子自己可以依看书上所

画的路线去追求。而对于那些年小而不认识字的孩子，他坚持，这些孩子可以先玩科学把戏，等到大一点再看科学的书。显然，陶行知的学习观中夹含了学习者要依据自身年龄特征进行学习的理念。

3 陶行知教育思想的生活行动逻辑

反观陶行知教育思想，它是生活即教育、学习者本位和教学做合一的有机统一，而这些教育思想的发生场景是生活世界，生活世界在陶行知看来具有社会发展意义，正如他所坚持的主张：“生活即教育”、“社会即学校”，即将教育融入到生活中，从生活中学习，从社会中学习。陶行知以自身实际行动来践行他的生活教育论，投身乡村教育和平民教育，期望通过这些行动来实现教育兴国的崇高理想，努力建构个人作为社会公民的身份认同。陶行知希望通过唤起人民对教育的觉醒来建构一种人人好学、人人乐学的文化生活风气和社会秩序。

陶行知的这些教育努力可以从哈贝马斯提出的沟通行动理论中得到解释。在哈贝马斯看来，沟通行动得以进行的外在条件是理想的言语情景，“理想的言语情境，既不是一种经验现象，也不完全是一种虚构，它是话语中相互之间不可避免要采取的假定前提。这种假定前提不能有悖于事实；但是，即使它违背了事实，它也是交往过程中具有指令作用的虚构[11]。”其次，哈贝马斯的沟通行动中蕴含着生活世界的理性化。在他看来，生活世界包括了文化、社会和人格三重结构性因素，这些因素间的相互关系及其界限的模糊性正变得越来越小。但他主张，人们可以从“生活世界结构上的区分”、“形式与内容的分离”和“符号再生产的反思性的增加”三个方面来理解生活世界的理性化过程[12]。

陶行知的教育思想中包含着生活世界理念，充盈着基于沟通的理性生活力量。在他的生活教育思想中，生活被置于一种原初的意义。生活是教育的主场，人们正是在生活体验中学会了进行彼此真诚的沟通与对话，学会了互相的合作与交往，并在生活之中达成了作为人的存在方式与存在意义的共识。这些都是基于生活世界场域的沟通行动中产生的。因此，陶行知教育思想遵循着由生活体验到理性对话再到共识达成的沟通行动逻辑，展现出通过沟通行动创造基于文化、制度和个人的生活世界图景。

4 陶行知教育思想的生活价值意蕴

从根本上说，陶行知教育思想展现出一种通过生活教育行动建构公民生活世界的愿景。从生活世界的价值场域来看，陶行知教育思想在文化认同、社会制序、人格发展方面具有重要的生活价值意蕴。

4.1 文化价值：实现教育基于主体间理性沟通的对话关系构建

在哈贝马斯生活世界的结构要素中，文化是首要的要素。文化，对于哈贝马斯而言，是承担知识存储库的功能，它能够实现文化的再生产，最终的目的还是为了实现沟通行动者间的达成共识，即对该种文化的文化认同。而若要形成文化认同，则需要一定的外在前提：“只有当沟通行动的参与者具有同等的说话机会，进行陈述、解释、论证、追问和反驳等，以使所有沟通参与者的观点都是可以批判检验的，才可能形成合理的共识”[13]。可见，在哈贝马斯看来，文化的理解与认同是其社会学思想的主要特征。沟通行动者只有在文化理解与认同的条件下才能最终达成共识。由此反观陶行知教学思想，它实质是传达了一种对文化普及的期待，而该期待表现为以师生为代表的全民共同学习之中。陶行知开展的平民教育，将广大老百姓也看作学习者。换言之，陶行知认为的学习者实际上不仅包括儿童，还包括成人的。陶行知通过提倡连环教学法，实现文化知识的接连相传，不但能起到知识传递的作用，还能对个人作为公民的身份认同大有好处。正如他本人所说：“别人学会了又可教别的人：如此你教我，我教他，先生教太太，太太教小姐，小姐教老妈子，老妈子教小大子，只要四个月全家人都能把这书读了，不但识字，并且对于做人做国民的精神也可以得到好多[14]。”因此，陶行知教学思想内嵌着实现对话关系创造的文化价值，该文化价值意味着教育是基于理性沟通的对话关系的构建，它表现为学习主体间的对于国民精神文化的理解性认同与体会性共识。

4.2 制度价值：完成教育基于师生间平等尊重的交往秩序和场景创设

在哈贝马斯看来，社会是指合法的秩序，即通过这种秩序，沟通得以调节不同的意见和行动，并促进社会整合和人类的归属感[12]。换言之，对于哈贝马斯而言，社会无疑是一种基于规则的既定

的社会秩序,即社会制序,人们在这一社会制序中能够实现不同意见和行动的沟通与调节,从而找到自身存在的社会归属感,在社会制序的形成过程中,社会形态得以重整。在社会制序下,行动者的社会行动可以是策略行动,也可以是沟通行动,在哈贝马斯看来,策略行动和沟通行动都是指向社会的考虑到自身和他人双向行为协调的行动,惟一的差别就是,策略行动是以目的为取向,而沟通行动是以沟通为取向。以沟通为取向的行动计划协调是交往行为社会性的突出表现。哈贝马斯认为人类行为的相互协调与只考虑自身目的的孤立的行动主体行动是有本质的区别的,前者更易促进良好的社会制序的形成。基于此来审视陶行知教育思想,认为它实际上囊括了一种变革社会的观念,刻画了一种社会的文化改造的蓝图。陶行知认为,通过教育,可以提高国民的文化素质,鼓励国民积极地投身于参与社会和改造社会的活动中,从而实现中国的进步与图强。可见,陶行知坚信教育是社会好学、乐学风气养成的重要途径,也是人人参与社会改造的良好社会秩序形成的关键所在,而这一切都归结于生活本身,归结于“从做中学”的实用主义理念。此外,陶行知还指出学生求学还有一个目的,那就是学会生活,他认为坚信师生共生活,共甘苦,是最好的教育[8]。陶行知教育思想的出发点是通过师生、生生的共同生活营造一种社会生活制序。这种社会生活秩序主要体现在师生基于平等尊重的交往秩序。因此,它彰显了完成交往秩序营造的制度价值。该制度价值意味着教育是基于平等尊重的师生交往场景的创设。

4.3 个体价值：促进教育基于个体生活行动精神培养的人格发展

人格,是哈贝马斯生活世界观里的重要结构因素。在哈贝马斯看来,人格是指沟通行动者自身所具有的能够参与到沟通、理解的过程中的,促进个性特征形成的语言沟通能力和行动能力。伴随生活世界的理性化,沟通行动者在人格系统的发展层次上,在社会化过程中所实现的认知结构,是趋向于与具体思维相关的具体文化知识相脱离的。换言之,沟通行动者是在参与沟通与理解的过程中完成自我身份的建构和人格的发展的。在哈贝马斯看来,西方的理性化过程应包括两个层面,其一是生活世界的理性化过程,其二是体制的理性化过程。在生活世界的理性过程中,人们对于自身

行为及其导致的结果的判断可能会出现模糊的状况,在此情况下,人们就可能需要把目光转向体制的理性化过程。体制除了指作为生活世界的对立影响人类生活的社会制度或组织以外还有另一层含义,即体制另指研究者采取客观观察者的视角去洞察和理解社会现象,同时是一种方法论的整体思考,把社会作为一个部分去熟悉,强调对其结构和功能的考究[15]。据此回顾陶行知教育思想,沟通在陶行知那里是一种行动,教育是建立在沟通基础上的生活创造,理性在生活创造中得以彰显,正如他本人所认为:“教育是教人发明工具,制造工具,运用工具。生活教育教人发明生活工具,制造生活工具,运用生活工具[8]。”在陶行知看来,教育的目的就是教人制作工具并加以使用。可见,陶行知非常重视学生的动手实践能力,即使用生活工具的行动能力,其背后是一种行动人格的主张。该行动人格把知识工具转化为生活工具,显然,陶行知强调的生活教育就是一种生活工具教育,“陶行知强调的生活工具教育,使掌握知识从目的性价值回归到为生活服务的手段性价值。他让我们看到知识的来源不只是文字和书本,而是生活的广阔天地。学习知识不是为了积累和炫耀,而是教人发明生活工具,创造生活工具,运用生活工具[16]。”因此,陶行知教育思想重视促进行动人格发展的个体价值。该个体价值意味着教育是一种基于生活运用的个体行动精神的培养,它表现为个体的生活工具和生活精神的创造。

参考文献

- [1] 张炳生,张东萍.陶行知教学思想探析[J].教育探索,2009,221(11):6-8.
- [2] 王露.生命唤醒与自我教化:陶行知生活教育理论的哲学意蕴[J].生活教育,2023(1):4-11.
- [3] 曹露.马香莲.陶行知“活的教育”的内涵、表现及生成逻辑[J].生活教育,2023(6):38-45.
- [4] 曹葆华.陶行知教育思想的浪漫精神[J].生活教育,2023(6):29-37.
- [5] 陶行知.教育的真谛[M].武汉:长江文艺出版社,2013:106-240.
- [6] 姚旺.教学设计中如何进行学习者分析[J].长春教育学院学报,2015,31(19):148-149.
- [7] [瑞]皮亚杰.皮亚杰教育论著选[M].卢潜,选译.北京:人民教育出版社,1990:18.
- [8] 陶行知.中国教育改造[M].(重版).安徽:安徽人民

- 出版社. 1981: 20-109.
- [9] 华中师范学院教育科学研究所. 陶行知全集[M]. 湖南: 湖南教育出版社. 1984: 3-137.
- [10] 张华. 素质教育本质探论[J]. 中国教育学刊. 1997, 6(3): 23-25.
- [11] 哈贝马斯. 真理论[M]. 见法伦巴赫. 现实与反思[M]. 1973:258-259. 转引自曹卫东. 交往理性与诗学话语[M]. 天津: 天津社会科学院出版社. 2001: 88-89.
- [12] Habermas. The Theory of Communicative Action[M]. Boston: Beacon Press. 1987: 139-146.
- [13] 汪行福. 通向话语民主之路: 与哈贝马斯对话[M]. 成都: 四川人民出版社. 2002: 87-88.
- [14] 陶行知. 行知书信集[M]. 合肥: 安徽人民出版社. 1981: 15.
- [15] 阮新邦. 批判诠释与知识重建[M]. 北京: 社会科学文献出版社. 1999: 63-64.
- [16] 方相成. 论陶行知的知识观[J]. 理论界. 2005, 086(3): 142-143.

Copyright © 2024 by author(s) and Global Science Publishing 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