

“七五”国家教委教育科研重点项目

陶行知教育学说

● 主编 董宝良

● 副主编 周洪宇



湖北教育出版社

前 言

本书系国家教育科学“七五”规划重点科研项目“陶行知教育思想系列研究”的研究成果之一。在编写过程中,得到全国教育科学规划领导小组负责人张健及办公室王卫国同志的指导,得到课题组负责人、原华中师范大学校长章开沅教授、华中师范大学副校长邓宗琦教授以及校科研处、教育科学研究所和湖北教育出版社的支持和帮助,并参阅了学术界、教育界有关陶行知的研究成果,在此一并致谢。

本书由董宝良任主编、周洪宇任副主编,参加编写的有:董宝良(绪论、第一、二章)、周洪宇(第三、四、六、十二章)、喻本伐(第五章)、余子侠(第七章和第八章第一至五节)、熊贤君(第八章第六节、第九、十一章)、黄瑞彩(第八章第七节、第十章)。最后由董宝良、周洪宇统改全书、定稿。

作者们虽然均有长期从事陶行知研究的经历,但限于水平,本书的错漏之处在所难免,尚祈陶行知先生生前友好、学生、亲属以及陶行知研究方面的专家和广大读者不吝赐教。

附带说明一句,本书所引《陶行知全集》均系湖南教育出版社1984——1985年版。

作 者

1991年5月于华中师范大学教育科学研究所

绪 论

陶行知是我国近现代杰出的人民教育家、教育思想家，是由卓越的民主主义战士转变而来的伟大的共产主义战士，是中国进步知识分子的典范。他在半殖民地半封建的旧中国，在反传统教育和反洋化教育的斗争中，在长期的教育实践的过程中，通过批判地吸收古今中外各种教育思想的精华和总结自己教育实践的经验，创立了具有中国特色的以生活教育理论为主要内容的一整套教育学说。他的教育学说，是半殖民地半封建中国社会历史条件下中国人民争取自由、平等、富强的一种教育理论，是既适合中国国情又符合现代社会发展潮流的一种现代教育思想。为了全面地、历史地了解和研究陶行知及其教育学说，继承和借鉴陶行知留给我们的宝贵的教育遗产，学习和弘扬陶行知的教育改革精神和崇高师德，正确地认识和评价陶行知在中国乃至世界教育史上的重要地位，为当前我国社会主义教育事业的改革与发展提供有益的借鉴，我们编写了这本《陶行知教育学说》。

在编写本书的过程中，我们力求以马克思列宁主义和毛泽东思想为指导，贯彻实事求是精神，坚持历史主义原则，始终忠实于陶行知的教育史迹和他的原文原意，按照他的一贯论述，理解和阐述其精神实质。同时，坚持理论与实践相结合的原则，一方面，既重视他的教育理论又重视教育实践，并注意理论与实践之间的辩证关系；另一方面，把陶行知教育思想的研究与解决当前教育改革和教育事业发展中的实际问题相结合，探讨如何借鉴陶行知教育思想为我国的社会主义教育事业建设服务。

在编写本书的具体方法上，我们主要采取了以下几种：

首先,坚持做到分析与综合相结合。所谓分析,就是把通过调查访问收集到的大量有关陶行知及其教育实践的史实和史料,分解成为各个部分、方面或要素,譬如把他的教育思想分解成为幼稚教育、中小学教育、大学教育以及师范教育、职业教育、全面教育、终身教育等等,再经过去粗取精,去伪存真,由此及彼,由表及里的分析思考,得出自己的认识。对于陶行知教育思想,通过去粗取精,就从他的各种教育主张中突出了生活教育的主线。经过辩伪存真,不仅可以肯定他早在辛亥革命时期就倾向民主革命,而且还可肯定他在金陵大学学习期间回到家乡参加了徽州屯溪的辛亥革命地方起义^①;他后来还明确主张:“惟既有国民政治上的革命,同时还须有教育上的革命。”他认为政治革命和教育革命“二者能同时并进,同时革新”^②。注意由此及彼的分析,我们在确定他在政治上成为民主革命战士的同时,也就认识到他的生活教育思想具有民主革命性;再由表及里比较研究,不只看到他早期的教育思想与杜威教育思想的联系,而且弄清了他从办晓庄师范之后,就在教育思想上与杜威有了本质上的区别,因为陶行知是为中国劳苦大众办教育,而杜威办教育是为美国大资产阶级效劳;陶行知提倡的生活教育,强调的是教育与劳苦大众生活相联系,学校与社会相沟通,是真的生活教育,而杜威主张的生活教育,实际上是将资本主义社会生活引入学校,是对社会生活的微缩和模拟,是假的生活教育,学校仍然脱离社会实际生活。

分析与综合总是相互紧密联系的,两者是相反相成的。没有分

① 《陶行知参加辛亥革命地方起义初证》,《徽州实验区》1988年第1期,第42页。

② 《晓庄在试验乡村师范学校创校概况》,《陶行知全集》第2卷,华中师范学院教育科学研究所主编,湖南教育出版社1985年1月版,第17页,下同。

析,就不可能将陶行知教育思想分解成为各个部分、方面或因素,找出各自的特征,但是缺乏了综合,又不可能将各个部分、方面或因素融合成为一个整体,在认识上只能见木,而不能见林,不能有一个整体认识。因此,我们在写这本书的过程中,不但重视运用分析的方法,同时还重视采用综合的方法,使分析与综合相结合,在取得感性认识基础上,使之抽象、概括、升华,达到理性认识。正因为如此,我们将陶行知教育思想分解成为生活教育理论和民主教育、全民教育、全面教育、终生教育等方面的具体教育主张,与之同时又将它综合成为陶行知的教育学说,使其升华达到理性认识的高度,建构成为富有生活教育特色的理论体系。

其次,力求使抽象和具体相统一。因为研究陶行知教育学说,不但要分析它的各个组成部分的思想内容,揭示其中的联系,而且要对其学说有本质的认识。这个认识过程,就是由感性的具体上升到理性的抽象的认识过程,再由理性的抽象上升到理性的具体的认识过程。因此,使抽象和具体相统一是研究陶行知教育学说的认识过程的重要方法之一。

在研究陶行知教育学说的初始阶段,必须从感性的具体开始,然后才能上升到理性的抽象。正因为如此,我们开始研究陶行知教育学说时,特别重视访问调查,收集整理他的生平及其教育活动方面的史实和史料,以求得丰富我们的感性具体认识。在此基础上,我们采用分析综合方法,使之升华达到对陶行知教育学说有了理性的个别抽象,从其各个方面、因素中,抽象出生活教育、民主教育、终身教育等教育思想和主张。

但是,根据辩证唯物主义的认识过程,从感性的具体到思维的个别抽象,虽然是形成理性认识的必然途径和重要手段,但却不是理论认识的终结。要使理性认识进一步深化和发展,就必须对陶行知教育学说研究从思维的个别抽象发展到理性的具体。只有获得对事物理性的具体认识,才能达到真理性的认识。怎样才能使理性

认识从思维的个别抽象继续升华到理性的具体呢？我们采用综合和抽象的思维方法，把从陶行知教育学说感性认识的整体中抽象出来的各个教育思想和主张，在思维中进一步形成一个整体再现出来，达到理性的具体认识。这样，就使我们明确了：经过思维个别抽象出来的有关陶行知的生活教育、民主教育、终身教育等等教育思想和主张，都是他整个教育学说的各个方面、部分、因素；这些具体的教育思想和主张，经过进一步的综合和抽象思维过程，又在思维中形成了陶行知教育学说的理性的具体认识，并从这一教育整体明确了各个教育思想和主张对其整体学说的重要意义：生活教育理论是其核心，民主教育是其思想灵魂，终身教育是其独具特色的原则精神，等等。这种认识，好像又回复到初始时对陶行知教育学说的认识，其实两者之间的差别巨大，初始与最后虽然都是具体认识，但初始阶段为感性的具体认识，最后是经过个别抽象和综合概括升华成为理性的具体认识。虽然同是具体认识，两者却有本质上的不同，有感性与理性之分。如果说，初始阶段对陶行知教育学说的感性具体认识，多半了解的是他怎样办学、开展教育活动，后来经过思维的个别抽象，也只是认识到其中各个方面部分的一些教育思想和主张，而经过进一步思维的继续抽象和综合过程，最后就形成认识上质的升华，得到了理性的具体认识，在思维中重现了整体的陶行知教育学说。再现了的陶行知教育学说，是理性的具体认识，也不同于原有的思维抽象，只是个别的抽象认识，而是理性认识的深化，认识到了陶行知教育学说的本质特征及其各个教育思想和主张之间的联系。陶行知教育学说在思维中再现出来，就是说从个别抽象达到了理性的具体认识。

又次，注意使逻辑与历史相一致。因为只有运用这种方法，才能增强本书的历史系统性和严密逻辑性。这里所论的历史，是指陶行知教育学说本身的发展过程和人们对其认识的历史过程。这里所论的逻辑，是指对陶行知教育学说中的概念和范畴，具有规律性

的概括反映和理论的再现。由于陶行知教育学说有其本身发展的过程,而研究这种教育学说时,就必须坚持历史的观点,要从反映他当时教育活动的文献史料出发,考虑当时的历史条件,进行客观的分析,决不可凭主观猜测推理。因为陶行知是历史人物,他的教育学说形成和发展,有着当时的历史条件及其本人政治上思想上的基础。如果对他的教育学说采取主观猜测推理办法,而不是坚持历史的发展的观点,是不可能得出科学的认识的。对于陶行知研究来说,在这方面是有过教训的:有人研究陶行知前期的教育学说,认为有教育救国思想,可又不再去注意他后期教育学说的发展,就武断地说陶行知是教育救国论者;还有人只重视陶行知后期的教育学说,于是肯定他是革命民主的教育学说,甚至否认陶行知曾经有过教育救国思想;还有的人,硬说陶行知的生活教育与杜威的生活教育没有什么联系或者认为毫无区别之类。这类研究,就是缺乏历史的、发展的静态研究,他们没有看到陶行知教育学说在其形成和发展过程中,是随着历史的前进和他本人在政治上思想上不断进步而不断发展变化的。陶行知在政治上有一个从民主革命战士转变成为共产主义战士的发展过程,在哲学思想上有一个由相信唯心主义而逐渐转变成为具有辩证唯物主义基本观点的认识过程,而在教育思想方面,他是由相信美国杜威的实用主义教育理论而转变成为自己创造性地提出与杜威教育思想有本质区别的生活教育理论,从早期教育救国的民主教育思想转变成为要办救国教育的革命民主教育思想,即新民主主义教育思想。可见,对陶行知的教育学说只有坚持历史的观点,才能看出他由前期到后期发展的阶段性,才能对他的教育学说有系统科学的认识。

陶行知的教育学说,在其形成发展过程中,既有其生活教育和民主教育的内在合乎规律性的反映,也有很多偶然性、非本质的因素;既有符合于辩证唯物主义基本观点的内容,也有唯心主义观点渗杂其间。因此,如果对他的教育学说能够有真正的科学认识,仅

用历史的观点研究还不够,还必须采取与逻辑的研究方法相结合。因为只有依据逻辑的研究,才能从陶行知教育学说中撇开那些非本质的、偶然的因素,真正把握住生活教育和民主教育那些本质的、合乎规律性的因素和范畴,才能建构起陶行知教育学说的科学体系。

按照逻辑与历史一致的方法,必须从陶行知生活教育理论发展的历史中,撇开偶然性,把握其中的规律性,以理论的逻辑性展现出历史发展的必然性^①。以科学逻辑分析陶行知生活教育理论,是对其生活教育活动的理论概括,是对发展规律的客观反映。由于陶行知长时期地从事生活教育实践,开展生活教育运动,使他在半殖民地半封建的中国社会中,形成了他自己特有的一套生活教育概念和范畴,构建了生活教育的理论体系。这些概念和范畴,主要有三个大的组成部分:一是“生活即教育”,以“生活”范畴为逻辑起点,以“生活”与“教育”范畴为线索,以“生活教育”范畴作为中心内容,以“终身教育”范畴为逻辑终点;二是“社会即学校”,以“社会”和“学校”为范畴,体现出生活教育沟通“社会”和“学校”的关系;三是“教学做合一”,以“教”、“学”、“做”等范畴阐明生活教育对三者紧密“合一”的逻辑规律。总之,本书力图以历史的与逻辑的相一致方法,建构陶行知生活教育理论的科学体系。

最后,我们还采用了现代的科学研究方法。在诸多的现代科学方法中,我们着重运用了系统方法和结构方法。

从系统方法出发,我们把陶行知教育学说作为一个大的教育理论系统进行研究。我们探讨了这一大的教育理论系统本身的构成诸要素及诸多子系统,确定了要素与要素之间的位置;还探讨了这一大系统与中国当时社会环境的关系,这一系统在中国教育思

^① 参张巨青主编:《科学逻辑》,吉林人民出版社 1984 年 3 月版,第 255—257 页。

想发展史中所占的地位及其与中外教育思想的批判与继承、碰撞与融合的关系。

如果说,系统方法注意的是从总体系统和分体系统研究分析,那么,结构方法则强调的是要素与要素之间的关系,认为关系在研究中比要素占的地位更为重要,强调关系在陶行知教育思想体系中具有重大作用。从结构方法来看,研究生活教育理论,占首要地位的并不在于仅仅把“生活即教育”、“社会即学校”和“教学做合一”的三大要素一一论述清楚,而更为注意的是在于把三大要素之间的结构关系搞清楚。因为只有把三大要素之间的结构关系研究清楚了,三大要素才不是彼此孤立的局部,才能从整体上认识生活教育理论。不但如此,从结构方法去研究,本书还注意探讨陶行知的生活教育理论与其民主教育思想的关系,以及与其全民教育、全面教育和终身教育的关系,并通过对这些结构关系的探讨,力求能从整体上把握陶行知教育学说。

综上所述,我们在撰写本书过程中,始终是以马克思列宁主义、毛泽东思想为指导思想,以辩证唯物主义和历史唯物主义为方法论,同时运用了一些现代科学研究方法。我们在本书的框架体系建构上力求有所创新和突破,避免将陶行知教育学说往一般教育学传统模式上去套,尽量突出陶行知教育思想的特色,使之具有浓郁的“陶味”。全书共分绪论、四编十二章。绪论着重阐述本书撰写的指导思想和原则方法,独自成为一个系统;四编十二章是本书的主体,每编是一个子系统,各章均为一个小系统,全书为一个结构完整的大系统。第一编探讨陶行知教育学说的形成,下分两章:第一章是陶行知生平和教育实践;第二章是陶行知教育学说形成的社会条件及其理论来源和思想基础。第二编探讨生活教育理论的范畴原理,下分三、四、五、六等四章,分别论述“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”的范畴原理,揭示生活教育与传统教育、实用主义教育的联系与区别。第三编,探讨陶行知教育学说的根本

原则和具体主张,下分七、八、九、十等四章,分别论述民主教育、全民教育、全面教育和终身教育。第四编,探讨陶行知教育学说的评价与借鉴,下分十一、十二两章,分别论述陶行知教育学说在中国教育史总系统中占有的地位和作用及其现实意义。

我们建构的这一陶行知教育学说框架体系,是一次力图有所创新和突破的尝试,未必尽善尽美。我们认为,在如何建构陶行知教育学说的理论体系上,人们完全可以提出自己的设想,无需强求一律。这样做会更有利于在陶行知研究中贯彻百花齐放、百家争鸣的方针,促进陶行知研究的深入发展。

目 录

前言.....	1
绪论.....	1

第一编 陶行知教育学说的形成

第一章 陶行知的生平和教育实践.....	3
第一节 战斗的历程 光辉的一生.....	3
第二节 陶行知教育实践的主要特点	41
第二章 陶行知教育学说的形成	50
第一节 生活教育产生的社会历史条件	50
第二节 生活教育的理论来源与思想基础	56
第三节 生活教育的形成与发展	82

第二编 陶行知教育学说的基本原理

第三章 “生活即教育”	94
第一节 “生活即教育”的产生背景	94
第二节 “生活即教育”的涵义与实质	98
第三节 “生活即教育”的评价.....	117
第四章 “社会即学校”.....	121
第一节 “社会即学校”的产生背景.....	121
第二节 “社会即学校”的涵义与实质.....	124
第三节 “社会即学校”的评价.....	135
第五章 “教学做合一”.....	140
第一节 “教学做合一”的产生与发展.....	140

第二节	“教学做合一”的涵义·····	163
第三节	“教学做合一”的实施条件·····	182
第四节	“教学做合一”的评价·····	192
第六章	生活教育与传统教育、实用主义教育的关系 ·····	210
第一节	生活教育与传统教育的关系·····	210
第二节	生活教育与实用主义教育的关系·····	224
 第三编 陶行知教育学说的根本原则和具体主张		
第七章	民主教育 ·····	237
第一节	民主教育的性质与目的·····	238
第二节	民主教育的方法与原理·····	247
第三节	民主教育的内容与要求·····	254
第八章	全民教育 ·····	272
第一节	平民教育·····	273
第二节	乡村教育·····	290
第三节	女子教育·····	308
第四节	幼儿教育·····	323
第五节	民族教育·····	339
第六节	职业教育和师范教育·····	349
第七节	高等教育·····	367
第九章	全面教育 ·····	388
第一节	陶行知的德育观·····	388
第二节	陶行知的智育观·····	408
第三节	陶行知的体育观·····	418
第四节	陶行知的美育观·····	430
第五节	陶行知的生产劳动教育观·····	442
第十章	“终生教育” ·····	457
第一节	“终生教育”思想的形成与发展·····	457

第二节 “终生教育”的基本思想·····	463
第三节 “终生教育”的评价·····	466

第四编 陶行知教育学说的评价与借鉴

第十一章 陶行知在中国教育史上的作用和地位 ·····	473
第一节 对中国近现代教育的不朽贡献·····	473
第二节 陶行知与近代中国知识分子的道路·····	484
第十二章 陶行知教育学说的现实意义 ·····	497
第一节 生活教育是我国社会主义教育理论体系的重要 营养来源·····	497
第二节 生活教育能为当前教育改革提供有益的理论借 鉴·····	502
主要参考文献资料 ·····	514

第一编 陶行知教育学说的形成

陶行知教育学说是一个博大精深的教育思想体系，有其产生和发展的过程。研究和掌握这一过程，不但能够搞清它的源流，而且有助于了解其实质。因此，我们将其作为本书开宗的第一编。

陶行知教育学说是他一生以“捧着一颗心来，不带半根草去”的献身精神，致力于民族民主革命和教育革新实践的结晶。由于陶行知教育学说源于他的长期政治的和教育的实践，当我们探索这一学说的形成过程时，必须把握住他的全部实践过程，才有助于找出这一学说形成的渊源。列宁曾说：“人的和人类的实践是认识的客观性的验证、准绳。”^① 因此，当我们探究陶行知教育学说形成时，把研究和了解陶行知的生平和教育实践放在了首位，因为认识源于实践，而实践高于认识。

陶行知生活在中国的近现代历史时期，他的教育学说虽然来自他的政治和教育的实践，但与他生活的社会历史条件紧密相关。反帝反封建是我国近现代的历史任务，爱国救亡和民主革命是这一阶段的历史主题，对于陶行知教育学说形成有着重大影响，我们设置专节，作了重点论述。不但如此，他的教育学说的形成，不仅受到了鸦片战争以来中西文化、教育思想交流的影响，而且受到了

① 《黑格尔“逻辑学”一书摘要》，《列宁全集》第38卷，第227页。

“五四”新文化运动和西方新教育思想传播的影响，其后经过他的思想“过滤”，弃其糟粕，取其精华，形成了他独特的以生活教育理论为主体的教育学说。他的教育学说，可以说是中西文化、教育思想交流，通过碰撞走向融合的产物。在这一方面，本编通过追溯生活教育的源流，对之作全面而深入的探讨。

陶行知教育学说的形成，不仅有客观的社会历史、中外文化、教育思想交流的诸多影响，还有他自己主观方面的哲学思想、政治认识和教育观点的接受基础。外因是条件，内因是根据。本编对他的生平和哲学认识，作了详细探讨，目的在于了解和掌握陶行知思想的发展过程：在政治上由一位民主革命家逐渐变成为一名共产主义者，哲学思想上由唯心主义转变到唯物主义，最后升华成为具有辩证唯物主义的基本观点。在这个基础上，本篇还探讨了你的生活教育理论发展轨迹和生活教育的性质和特点，为研究他的生活教育原理和他的具体教育主张莫立了理论基础。

第一章 陶行知的生平和教育实践

陶行知是我国近现代教育史上一位伟大的人民教育家。他一生以教育为职志,把从事教育革新与政治革命相结合,在半殖民地半封建的旧中国,为争取民族解放和人民民主而努力奋斗;他坚持教育试验,勇于改革旧教育,探索新教育,创立了生活教育理论,提出一系列教育主张,为我国的人民教育事业和革命事业做出了不朽的贡献。

第一节 战斗的历程 光辉的一生

一、童年生活,求学时代

陶行知原名文瀾,后改名知行、行知,1891年10月18日(清光绪十七年九月六日)出生于安徽省歙县西乡黄潭源村。^①黄潭源村距歙县城西约七华里,在著名风景区黄山之东,位于丰乐河畔,是一处绿水环绕、松竹葱茏的典型的皖南乡村。他的童年和少年时期,是在这钟灵毓秀之地度过的。

陶行知的童少年时期,正处于清末中日甲午战争前后,由于帝国主义的侵略掠夺和清朝末期的腐朽统治盘剥,中国人民生活陷于困苦之中。陶氏宗族到陶行知祖父时,家境已经衰落。到其父时,祖上在休宁县万安镇开设的亨达官酱园,由于营业萧条,出顶给曹

^① 关于陶行知的生年,学术界有三种看法,即1891年、1892年和1893年,本书暂取第一种看法。他的出生地,过去有人误认为“王潭源”,本书根据《陶氏族谱》所载,改为黄潭源村。

氏亲戚。

陶父名位朝，字筱山（亦称笑山），在1900年（光绪二十六年）曾任休宁县万安镇册书（掌管田赋契约）^①，到1902年解职回到黄潭源，靠“陶家垵”（“垵”，意即低洼地方）的祖田^②，躬耕自食，生活窘迫。陶母曹翠仂，勤劳节俭，操持家务。陶行知童少年时期，又是在这样清贫的农家生活中长大的。

陶行知自幼聪敏好学，但因生活贫困，无力入塾读书，只好由其父在劳动之暇，教子认字。他六岁时去旻村，蒙馆塾师方庶咸秀才，视其颖慧，愿为免费开蒙。1900年，他随父到万安镇，得入吴尔宽经馆伴读。1902年，他又随父回到黄潭源，在家自学，有时帮助父母参加一些劳动。为了攻读经书，他曾拜歙县吴朗斋为师，还慕名到离黄潭源十五华里的航埠头，求教于当时在曹家坐馆的前清贡生王藻老先生。他学习勤奋，每隔几天，登门求教一次，届期即便遇上雨雪也不间断。有一回天降大雪，等他赶到经馆，王老先生已经开讲，他不便中途入堂，就佇立在门外。这种虚心求教态度，一时传为佳话，赞为有“程门立雪”之风。^③。由于他勤奋求教，为他的经史儒学，莫立了扎实的基础。

（一）入崇一学堂和广济医学堂，立志学医救国

陶行知童少年时期，耶稣会、内地会在他家乡歙县城关建立了

① 据歙县陶行知研究会程仁浩、汪麦浪、叶春遐、仇乃桐、徐扬在1984年所写调查报告：《陶行知先生童少年时代》。另参，朱泽甫编：《陶行知年谱》，安徽教育出版社1985年版，第3页。

② 关于陶行知父亲耕种的祖田多少问题：据中央教育科学研究所编《陶行知年谱稿》的首页载：“有地四亩”；歙县陶研会调查报告《陶行知先生童少年时代》中记述：“只有一亩多田地。”记载虽然有些不同，但从中可看出：祖田不多当在四亩以内。

③ 张国良：《再记我所知道的陶行知先生》，《行知研究》1984年第11期。