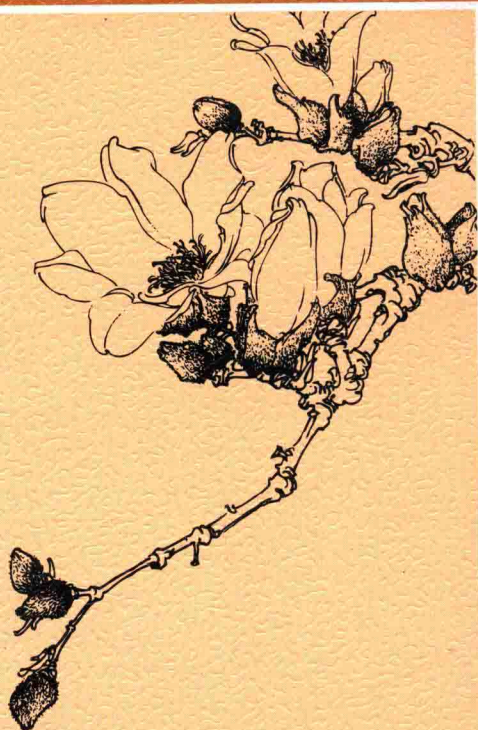




行知学刊

● 吴俊 夏德靠 主编



第一辑



西南交通大学出版社

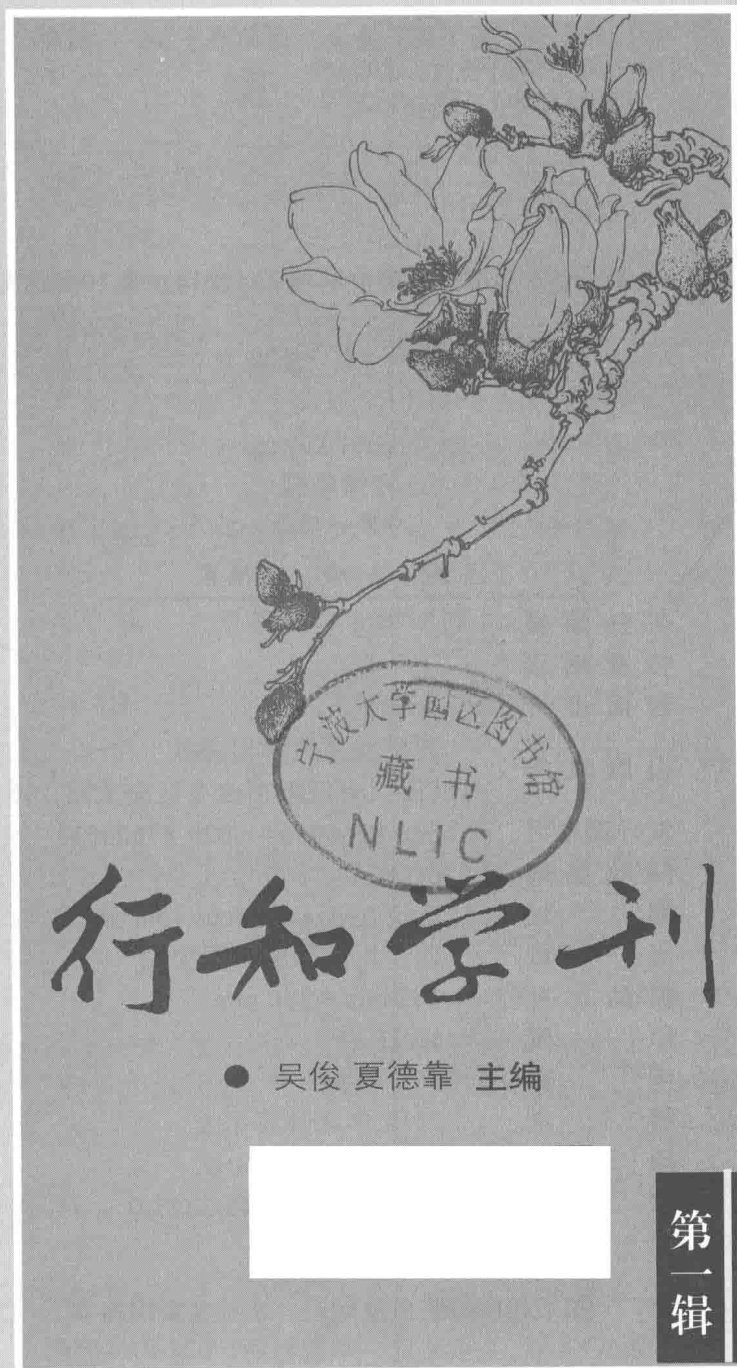
贵州省2013年“专业综合改革试点”项目（汉语言文学）成果

贵州省2012年教学内容和课程体系改革重点项目“贵州省大学语文教学体系改革与建设”成果

贵州师范学院省级重点学科“教育学原理”项目资助

贵州省高师公共课“教育学”课程改革研究项目资助

贵州省高等学校人文社会科学研究基地贵州师范学院贵州教育发展研究中心资助



西南交通大学出版社

• 成都 •

图书在版编目 (C I P) 数据

行知学刊. 第 1 辑 / 吴俊, 夏德靠主编. —成都:
西南交通大学出版社, 2014.8
ISBN 978-7-5643-3327-0

I. ①行… II. ①吴… ②夏… III. ①教育—文集
IV. ①G4-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 196528 号

Xingzhi Xuekan

行知学刊

(第一辑)

主 编 吴 俊 夏德靠

责 任 编 辑	吴 迪
特 邀 编 辑	王 蓓
封 面 设 计	严春艳
出 版 发 行	西南交通大学出版社 (四川省成都市金牛区交大路 146 号)
发行部电话	028-87600564 028-87600533
邮 政 编 码	610031
网 址	http://www.xnjdcbs.com
印 刷	四川川印印刷有限公司
成 品 尺 寸	185 mm×260 mm
印 张	19.25
字 数	468 千字
版 次	2014 年 8 月第 1 版
印 次	2014 年 8 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-3327-0
定 价	56.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

目 录 Contents



· 陶行知教育思想研究 ·

心学传统与陶行知的“生活教育”观·····	夏德靠	3
陶行知公民教育思想的政治诉求·····	颜 军	10
“生活即教育”理论视野下的教育合目的性审视·····	刘建敏 周 周	14
“教学做合一”教育实习课程开发研究·····	周 周	28
陶行知乡村教育思想对“国培计划”教师培训的启示·····	吴 俊	35
论中学作文教学“放”的策略——学习陶行知创造教育思想有感·····	杨 武	39

· 中学课文教学研究 ·

中学课文美学解读示例·····	吴 俊	51
调用民族文化资源,提升学生语文素养·····	王又新	56
论语文教学的实践性问题·····	刘海涛	62
中学语文课堂的反思及其对策——评吴俊教授《语文美育理论与实践》·····	夏德靠	66
更新观念·优化过程·变革模式——中学课堂教学改革刍议·····	陈火青 袁彩虹	72
品味与品评——论初中古诗文品读教学·····	郭宏伟 孙秀华	76
用另一只眼看世界——我看新加坡教育·····	申 璐	78
看艺术体操,探诗歌赏析·····	郑维俊	80
浅析语文教学方法的整体性·····	周后萍	83
让语文课堂活起来——浅谈综合实践活动课程与语文课程的整合·····	滚江萍	85
学生作业,也应要求美观·····	向照福	87

· 思政研究 ·

论新课改背景下高师院校学生人文素养的提高	薛 璞 91
谈中学教师对实习生的指导	王又新 94
大学生思想政治素质教育拓展训练研究——以贵州师范学院文学院学生为例	秦红平 98
少数民族预科班学风建设问题及教育对策研究	杨兴萍 104
对社交媒体革新大学生思想政治教育工作的思考	骆 雪 108
新环境下如何做好“90后”大学生思想政治教育工作	骆 雪 111
浅析高校军事理论教学改革	詹 峰 114

· 汉语言文学专业教学研究 ·

高校文科专业教学的弊端与改革措施分析	马立春 119
略论古汉语教学中音韵学知识运用	杨荫冲 121
面向中学语文课改的高校语言类课程教学改革	常海星 125
新时期高师现代汉语教学改革刍谈	张 超 129
民俗学教学纳西东巴经字释札记一则——《大祭风·砍出白木片招死者殉情者之魂》	卓 婷 133
对外汉语教学汉外对比研究和多语种师资建立的必要性 ——以汉语、印尼语动词重叠形式比较为例	聂有才 140
新课改背景下高师古代文学课程与教学改革刍议	韦 丹 146
成高古代文学课程教学的调查与反思	吕 婷 149
对外汉语专业中国古代文学教学理念初探	陈 欣 153
浅谈大学生古代文学学习不良习惯及其教育对策	郑 颖 156
古典戏曲教学改革三得	张莉姗 160
论高师古代文论课程的教学改革	陈亦桥 163
地区师范院校古代文学教学改革思考	杨慧琴 166

诗·思·史——“中国现代文学”教学方法探析	尤作勇 170
中国现代文学教学的对话策略	杨 洋 174
视觉时代文学理论教学结构转向及对策探究	刘立辰 176
当前大学作文教学现状反思——兼论作文教学中学生思考能力的培养	余雨阳 180
论高校普通话教学的技术性与人文性	常海星 188
对外汉语专业“中国文化通论”教学改革探索与实践	黄 琼 190
也谈写字教学的现状与出路	谢安辉 193

· 大学语文课程改革研究 ·

论构建具有贵州民族文化特色的大学语文课程对大学生人文精神塑造的意义	周 江 199
贵州地方文化参与大学语文课程建设的探索与实践	杨 波 202
流动的一课——心理咨询技术在大学语文课堂中的运用	张 雪 206
大学语文教改中培养学生应用文写作能力的重要性	贤 娟 210

· 广播电视学教育教学研究 ·

广播电视学专业课改两步走构想	
——从课内“任务导向制”到“跨课程综合实验体系”的建立	吕 菁 215
广播电视学专业实习基地教学计划思考	王 锋 娄立原 220
媒介融合下地方高校新闻学教育的探讨	涂雨秋 222
论高校新闻教育改革	刘姿麟 226

· 教材、教法研究 ·

也说重书“外国文学史”的相关问题	杜望舒 231
试论教师的口语观	邵新芬 236
抓好科研改革, 促进科学发展	吴在东 242

通识教育和专业教育在大学教育改革中的关系	杨敏姣 黄 琼	245
反思——教师专业发展的有效途径	尹 洁	248
关于建立积极学习模式的探析	刘佳人	251
视界的置换和意义的重构——茹志鹃小说《百合花》教学札记	张 莹	253
试论陶渊明《咏荆轲》诗的创作主旨	徐君辉	257
轻松中是重负 闲笔后有沉思——余秋雨《道士塔》赏析	余雨阳	261
解析《论衡》中为何存在大量的疑问句	徐雯雯	267
写作中自我控制的几个“度”	熊祥军	270

· 理论聚焦 ·

苏霍姆林斯基直观性教学思想的现代启示	吴 俊	279
柏拉图“诗的法权”对教育法规本性研究的启示	周 江	285
柏拉图的音乐教育——以和谐心灵为基础的学习心理理论	周 江	287
柏拉图课程设置思想的启示	周 江	290
柏拉图教育思想对当今教改的启示	周 江	294



• 陶行知教育思想研究 •

心学传统与陶行知的“生活教育”观

夏德靠

作为著名的教育理论及实践家，正如一些学者所言，陶行知的教育思想与实践“不仅是属于中国的，而且是属于全世界的”，“是代表世界教育的一道新曙光”。^[1]面对这样一位教育家，研究、运用他的教育理论是极其自然的，而在这其中，分析、把握陶行知的教育观念的渊源无疑是这一研究的重要环节。有的学者在分析陶行知乡村教育思想时指出，20世纪20~30年代兴起乡村建设与改造的高潮，“其中大致可以发现有三种倾向性：一是西方知识背景和倾向，如晏阳初，他主张引进西方的科学精神，主张通过三种方式，即家庭、学校和社会进行四大教育，即文艺教育、生计教育、卫生教育、公民教育。从根本上解决中国乡村的四大问题，即愚、穷、弱、私。二是主要借助传统资源和文化内核的本土派，如梁漱溟。梁的乡村改造计划是其人生哲学和社会学说的直接延伸。他的重点是社会改造，乡村教育只是一个途径和工具，但他将学校作为改造计划中的关键和核心环节，是一种政教合一的组织机构。三是陶行知具有反传统、反儒家教育传统的特点，主要借助科学和教育的力量来改造乡村社会”^[2]。这里提及陶行知反儒家教育传统的问题，那么，就很有必要分析陶行知与传统儒家教育之间存在的关系。在此，我们主要选择从传统儒家系统的心学传统特别是王阳明的哲学思想这一角度切入，来思考其与陶行知教育观念及实践之间所可能存在的关联。

陶行知于1891年10月18日（农历9月16日）生于安徽省歙县西乡黄潭源村，乳名和尚，学名文潜。仲兰邨、晋启生编著的《陶行知年谱》载，陶行知于1906年进入歙县内地会教堂办的崇一学堂，后得到该校校长唐俊贤之助，又于1909年考入南京金陵大学文学系。^[3]其实陶行知当时进入的是汇文书院。金陵大学前身为美国基督教教会在南京办的三所书院。1890年，在华传教士成立中华教育会，1906年，长老会的益智书院和基督会的基督书院的高年级联合组成宏育书院。1910年，汇文书院与宏育书院组成金陵大学。陶行知1909年进入汇文书院，1910—1914年在金陵大学文学系学习。^[4]也就是在这个时期，陶行知开始研究王阳明的学说。《陶行知年谱》在1909年这一年中指出：“王阳明‘知行合一’的学说，发展个性的理论，影响了他的思想，因此改名知行。”^[5]从改名的举动来看，王阳明对当时陶行知的触动应该是很大的。《陶行知年谱》虽然并未明确陶行知改名的具体时间，但将改名一事系于1909年，似乎倾向是年。

然而，在陶行知改名的时间问题上，似乎还存在争议。金陵大学的学生于1909年12月正式创办《金陵光》，该刊最初为英文报，从1913年2月第4卷第1期起接受陶行知的倡议，增设中文报，陶行知任编辑，自第5卷第5期起，任中文主笔。1913—1914年，陶行知在该报大约发表18篇文章，其中包括英文稿、译稿，署名陶文潜、知行。^[6]据此，可以肯定陶行知在1913年已经用“知行”署名发表文章，但这能否理解为其改名的举动也发生在1913年呢？改名与署名是两回事，署名可以理解为改名，但改名也可能发生在署名之前。因此，不

能据陶行知于1913年使用“知行”署名发表文章便将其改名的举动定在是年。《陶行知年表》在1910年这一年中指出陶行知“由汇文书院直接升入金陵大学文学系。研究王阳明的学说，深受‘知行合一’论的影响，改名知行”，^[7]即明确肯定改名的时间是在1910年。李清华说：“1911年陶行知在金陵大学求学期间，研究了明代哲学家、教育家王阳明的学说。……陶行知因为笃信王阳明的学说，于是不久便将自己的名字改为‘知行’。”^[8]这就是说，陶行知更名“知行”是在1911年。还有的学者指出，陶行知1912年在《金陵光》学报英文版发表作品，研究明代哲学家王阳明的“知行合一”学说，取笔名“知行”。^[9]这样看来，在陶行知改名“知行”的时间上就产生多种看法，那么该如何裁决呢？还是来看陶行知自己的看法，他在《行知行》一文中说：“在二十三年前，我开始研究王学，信仰知行合一的道理，故取名‘知行’。”^[10]此文登载在1934年7月16日《生活教育》第1卷第11期上，假如陶行知没有记错的话，1934年逆推23年，当是1911年。按照陶行知自己的说法，他于1911年开始研究王阳明的学说，由于深受王阳明的知行合一观念的影响，于是更名为“知行”。

但是，陶行知还存在其他几次更名的行为。陶行知在《行知行》中记载自己与谢育华有关知识来源的讨论：

谢育华先生看了《古庙敲钟录》之后对我说：“你的理论，我明白了，是‘知行知’。知行底下这个知字是安得何等有力！很少的人能喊出这样生动的口号。”我向他表示钦佩之意之后，对他说：“恰恰相反。我的理论是，‘行知行’。”他说：“有了电的知识，才去开电灯厂；开了电灯厂，电的知识更能进步。这不是知行知吗？”我说：“那最初的电的知识是从那里来的？是象雨一样从天上落下来的吗？不是。是法拉第、爱迪生几个人从把戏中玩出来的。说得庄重些，电的知识是从实验中找出来的。其实，实验就是一种有目的、有计划、有组织、有步骤、有创意的把戏。把戏或实验都是一种行动。故最初的电的知识是由行动中得来。那么，它的进程是‘行知行’，而不是‘知行知’。”^[11]

陶行知认为最初的知识源于行动，所以知识与行动之间的关系是由行动而衍生知识，而不是相反。由于领悟到这一点，觉得“挂着‘知行’的招牌，卖的是‘行知’的货物，似乎有些不妥”，^[12]于是再次更名为“行知”，在发表《行知行》一文时便署名为“陶行知”。然而，《行知行》又有这样的记载：“七年前，我提出‘行是知之始；知是行之成’的理论，正与阳明先生的主张相反，那时以后，即有顽皮学生为我改名，常称我‘行知吾师’。我很乐意接受。自去年以来，德国朋友卫中先生，即傅有任先生，每每欢喜喊我‘行知’。”^[13]这一记载表明，尽管陶行知正式改称“行知”是在1934年，但在1927年的时候已经出现称其“行知”的现象。后来随着对知行观念认识的不断深化，“陶行知又干脆把‘行知行’作为他的笔名。后来陶行知的友人黄齐生的学生谢孝思替陶行知刻了一枚印章把‘行知行’三个字合为一个字，陶行知开玩笑说，这个字就读作‘干’吧，因为‘行’始终在前，实践是第一位的”^[14]。

二

陶行知几番更名的行为，绝非是出于文人的嗜好或玩文字游戏，而是与其对知行观念的认识紧密联系在一起的。陶行知的知行观念经历一个发展变化的过程，而这种变化过程又与其教育实践有着紧密的联系。可以说，陶行知随着乡村教育实践的不断深入与“生活教育”

理论的探索、构建,其知行观念也日渐发展。

“生活教育”的含义,陶行知曾有过这样明确的解释:“从定义上说:生活教育是给生活以教育,用生活来教育,为生活向前向上的需要而教育。”^[15]按照有的学者的理解,此段文字从三个方面揭橥“生活教育”的内容,^[16]“给生活以教育”讨论的是教育对象,在陶行知看来,人民大众是生活的主体,所以“要给劳苦大众以教育”。这样使教育不再是少数人的特权,一般普通的民众也能够拥有这一机会,从而扩大教育的范围。“用生活来教育”是从教育的内容和作用方面上说的,陶行知指出:“是生活就是教育,不是生活的就不是教育;是好生活就是好教育,是坏生活就是坏教育;是认真的生活就是认真的教育,是马虎的生活就是马虎的教育;是合理的生活就是合理的教育,是不合理的生活就是不合理的教育;不是生活,就不是教育。”^[17]又说:“是康健的生活,就是康健的教育;是不康健的生活,就是不康健的教育;是劳动的生活,就是劳动的教育;是不劳动的生活,就是不劳动的教育;是科学的生活,就是科学的教育;是不科学的生活,就是不科学的教育;是艺术的生活,就是艺术的教育;是不艺术的生活,就是不艺术的教育;是改造社会的生活,就是改造社会的教育;是不改造社会的生活,就是不改造社会的教育。”^[18]这就表明,生活决定教育的内容和性质,教育的差异实际上是不同生活影响的结果。“为生活向前向上的需要而教育”说的是教育的目的,生活世界是不断变化的,生活世界也存在好坏的区别,因此,就应该用好的、前进的生活来引导、改造坏的、落后的生活。通过分析“生活教育”这一概念,可以看出陶行知破除以书本为中心的教育传统,将教育引向丰富的生活世界,这样,不但开拓了教育对象与“知识教育”的场域,更为重要的是在教育观念中引进行动教育的理念。

“生活教育”理论有着浓厚的知行意味,这大体可以从两方面加以说明:一是陶行知的“生活教育”理论本身经历一个发展过程,而这一发展过程与陶行知的教育实践紧密相关,这也就是说,“生活教育”理论的建构在很大程度上受到知行观念的影响;二是“生活教育”理论本身就包含知行合一的观念。陶行知于1915年进入哥伦比亚大学师范学院攻读教育,师从杜威。杜威吸收瑞士教育家裴斯泰洛奇生活教育的学说,创造性地提出“教育即生活”“学校即社会”“做中学”的教育理念。自1917年回国后,陶行知将这套理论付诸实践。随着杜威来华讲学,陶行知除了陪同杜威讲学并任翻译之外,还在《时报》上发表文章介绍杜威的教育学说。然而,当时的教育现状迫使陶行知反思杜威教育学说的可行性问题,他在一篇题为《师范教育之新趋势》的文章中说:“乡村教育不发达,可说已达极点。我国人民,乡村占百分之八十五,城市占百分之十五。就是有六千万人居城,三万万四千万人居乡。然而乡村的学校只有百分之十。这种城乡不平均的现象,各国都不能免,但是我国的乡村,未免太吃亏了。”^[19]教育资源既然存在分配的不平衡现象,乡村教育、平民教育的推行就成为必然。只有通过后者,才能解决教育普及的问题,使广大的乡村纳入教育的轨道。同时,陶行知又发现:“现在的人叫在学校里做先生的为教员,叫他所做的事体为教书,叫他所用的法子为教授法,好像先生是专门教学生些书本知识的人。他似乎除了教以外,便没有别的本领;除书之外,便没有别的事教。而在这种学校里的学生除了受教之外,也没有别的功课。先生只管教,学生只管受教,好像是学的事体,都被教的事体打消掉了。论起名字来,居然是学校;讲起实在来,却又像教校。这都是因为重教太过,所以不知不觉地就将他和学分离了。”^[20]“至于教材方面,乡村和城市也大不同。例如电灯、东洋车等,在城市是常见的,但在乡村的学校里要教起这许多材料来,就很困难了。”^[21]正是教育实践中种种问题的存在,

陶行知将杜威教育学说“翻了半个筋斗”，变成“生活即教育”“社会即学校”，形成自身特色的“生活教育”理论。

陶行知的“生活教育”理论非常注重知、行之间的融合，这里着重讨论“教学做合一”观念。陶行知在《教学做合一》一文中介绍这一观念的发展过程：“八年，应《时报·教育新思潮》之征，撰《教学合一》一文，主张教的方法要根据学的方法。此时苏州师范学校首先赞成采用教学法。继而‘五四’事起，南京高等师范同事无暇坚持，我就把全部课程中之教授法一律改为教学法。这是实现教学合一的起源。后来新学制颁布，我进一步主张：事怎样做就怎样学，怎样学就怎样教，教的法子要根据学的法子，学的法子要根据做的法子。这是民国十一年事，教学做合一的理论已经成立了，但是教学做合一之名尚未出现。前年在南开大学演讲时，我仍用教学合一之题，张伯苓先生拟改为学做合一，我于是豁然贯通，直称为教学做合一。去年撰《中国师范教育建设论》时，即将教学做合一之原理作有系统之叙述。”^[22]一般认为“教学做合一”不但是一种教育的方法，而且也是一种生活的方法，然而，依据这里的记载，“教学做合一”经历“教学合一”这样的过程。那么，何以会有这样的进程，“教学合一”又包含怎样的观念，这些问题需要做一些分析。在《教学合一》这篇文章中，陶行知首先分析教、学分离的现象，指出教师只是专门教学生书本知识，“他似乎除了教以外，便没有别的本领；除书之外，便没有别的事教。而在这种学校里的学生除了受教之外，也没有别的功课。先生只管教，学生只管受教”；^[23]针对这一弊端，陶行知提出“先生的责任不在教，而在教学，而在教学生学”的看法，也就是说，“把教和学联络起来：一方面要先生负指导的责任，一方面要学生负学习的责任。对于一个问题，不是要先生拿现成的解决方法来传授学生，乃是要把这个解决方法如何找来的手续程序，安排停当，指导他，使他以最短的时间，经过相类的经验，发生相类的理想，自己将这个办法找出来，并且能够利用这种经验理想来找别的方法，解决别的问题。得了这种经验理想，然后学生才能探知识的本源，求知识的归宿”^[24]。这一段文字主要包含两层含义：一是教师与学生要认清各自的责任；二是教师要指导学生学习，这种指导不再是单纯的知识灌输，不再是简单地将现成的解决方法传授给学生，而是同时要将这种解决方法的前因后果给学生讲清楚。这样，学生不但知道解决某一具体问题的方法，而且也知道选用这一方法的原因，这就启发学生的思维。通过这些环节，教与学之间取得有机的联系，改变过去“先生只管教，学生只管受教”的局面，这种改变促使知、行在一定程度上的结合。因此，“教学合一”比起以往的教学来说是一种进步。然而，就陶行知对“教学合一”的论述来看，似乎主要还停留在（书本）知识传授的领域。在《教学合一》的文章中，陶行知提出三种理由：“一，先生的责任在教学生学，二，先生教的法子必须根据学的法子，三，先生须一面教一面学。”^[25]第一点已经述及，至于第二点，陶行知解释说：“从前的先生，只管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，这都是教学不合一的流弊。如果让教的法子自然根据学的法子，那时先生就费力少而成功多，学生一方面也就能乐学了。所以怎样学就须怎样教：学得多教得多，学得少教得少，学得快教得快，学得慢教得慢。”^[26]依据这种说法，这里的“学”恐怕还是指书本知识。因此，陶行知虽然在《教学合一》中提出由“教授法”到“教学法”的转移，对于传统教学是一种变革，但这种变革主要还是限于书本知识方面，就知识的来源来说，这种变革还是不彻底的。

“教学做合一”的提出是对“教学合一”理念的深化，它通过将“做”这一元素嵌入教学环节，使知行合一观念在更大层面上得到落实。陶行知指出：“教学做是一件事，不是三件事。我们要在做上教，在做上学。在做上教的是先生；在做上学的是学生。从先生对学生的关系来说：做便是教；从学生对先生的关系说：做便是学。先生拿做来教，乃是真教；学生拿做来学，方是实学。”^[27]这段文字对“教学做合一”的性质阐述得非常明白，就是强调“在做上教，在做上学”，这样，“做”这一行为因素不但成为沟通教与学的中心环节，同时也改变过去长期囿于书本知识传授的局面。对此，陶行知有一段更为详细的解说：“一个活动对事说是做，对己说是学，对人说是教。比如种田这件事是要在田里做的，便须在田里学，在田里教。游泳也是如此，游水是在水里做的事，便须在水里学，在水里教。再进一步说，关于种稻的讲解，不是为讲解而讲解，乃是为种稻而讲解；关于种稻而看书，不是为看书而看书，乃是为种稻而看书；想把种稻教得好，要讲什么话就讲什么话，要看什么书就看什么书。我们不能说种稻是做，看书是学，讲解是教。为种稻而讲解，讲解也是做；为种稻而看书，看书也是做。这是种稻的教学做合一。一切生活的教学做都要如此，方为一贯。”^[28]通过种田、种稻这样的举证，很清晰地阐释教、学、做三者之间一体的关系，从而表明“教学做合一”其实就是知行合一。当然，陶行知提出的“教学做合一”之所以能够做到知行合一，又是与其“生活教育”理念分不开的，上引“一切生活的教学做都要如此”很好地道出个中缘由。

三

前面已经提及陶行知对于王阳明的尊崇，然而，陶行知曾经这样说过：“阳明先生说：‘知是行之始；行是知之成。’我以为不对。应该是：‘行是知之始，知是行之成。’”^[29]陶行知在此明确地批判王阳明关于知行关系的说法，这就产生一些疑问：陶行知为何要批判王说，他们之间存在怎样的分歧，这些分歧又是如何发生的，王阳明又是基于怎样的境遇提出上述观点。只有弄清楚这些问题，才能理解王阳明与陶行知提出各自主张的情境，也才能对心学传统与“生活教育”观念之间所可能存在的内在联系做出合理的阐释。

王阳明构建“心学”在很大程度上是落实道德的实践性问题。自孔子创建儒家学派以来，在解决道德实践的具体路径的选择上，大致形成“尊德性”与“道问学”两种思路，《礼记·中庸》篇说：“君子尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸。”对此，郑玄的注解：“德性，谓性至诚者。道，犹由也。问学，学诚者也。”^[30]郑玄指出，“德性”的本质就是“至诚”，亦即不学而能、与生俱来的本能和天性，因此，“尊德性”就是尊敬人的自然天性。“道”就是经由、取径，“道问学”就是经由格物、致知的方式以达到“至诚”的境界。由此可见，“尊德性”是一种“内在”的修养方式，即重视发明、保持“心体”的澄明；“道问学”则是一种“内向”的方式，即通过格物、致知这种由外而内的方式来体验“理”。后来朱熹对此也解释说：“尊德性，所以存心而极乎道体之大也。道问学，所以致知而尽乎道体之细也。二者修德凝道之大端也。不以一毫私意自蔽，不以一毫私欲自累，涵泳乎其已知，敦笃乎其所已知，此皆存心之属也。析理则不使有毫厘之差，处事则不使有过不及之谬，理义则日知其所未知，节文则日谨其所未谨，此皆致知之属也。盖非存心无以致知，而存心者又不可以不致知。”^[31]因此，“尊德性”与“道问学”尽管最终目标都指向德行的修养，但在具体修养方式上是有很大大差异的。王阳明继承“尊德性”一路的修养方式，强调“知行合一”，这是因为他看到“道问学”一路未必能够保证德行修养，王阳明与其弟子徐爱曾经

讨论这一问题：

爱因未会先生“知行合一”之训，与宗贤、惟贤往复辩论，未能决，以问于先生。先生曰：“试举看。”爱曰：“如今人尽有知得父当孝、兄当弟者，却不能孝、不能弟，便是知与行分明是两件。”先生曰：“此已被私欲隔断，不是知行的本体了。未有知而不行者。知而不行，只是未知。圣贤教人知行，正是安复那本体，不是着你只恁的便罢。故《大学》指个真知行与人看，说‘如好好色，如恶恶臭’。见好色属知，好好色属行。只见那好色时已自好了，不是见了后又立个心去好。闻恶臭属知，恶恶臭属行。只闻那恶臭时已自恶了，不是闻了后别立个心去恶。如鼻塞人虽见恶臭在前，鼻中不曾闻得，便亦不甚恶，亦只是不曾知臭。就如称某人知孝、某人知弟，必是其人已曾行孝行弟，方可称他知孝知弟，不成只是晓得说些孝弟的话，便可称为知孝弟。又如知痛，必已自痛了方知痛，知寒，必已自寒了；知饥，必已自饥了；知行如何分得开？此便是知行的本体，不曾有私意隔断的。圣人教人，必要是如此，方可谓之知，不然，只是不曾知。……今人却就将知行分作两件去做，以为必先知了然后能行，我如今且去讲习讨论做知的工夫，待知得真了方去做行的工夫，故遂终身不行，亦遂终身不知。此不是小病痛，其来已非一日矣。某今说个知行合一，正是对病的药。又不是某凿空杜撰，知行本体原是如此。今若知得宗旨时，即说两个亦不妨，亦只是一个；若不会宗旨，便说一个，亦济得甚事？只是闲说话。”^[32]

“道问学”的思路在于通过格物这样的致知形式来达到对天理的体认，主张由博返约，也就是说，这一思路强调从各种具体可感的事物着手，对它们进行比较的分析研究，把握其中共同的东西，通过这样不断累积的过程，进而把握万物共同之“理”。这种方式虽与“尊德性”由约返博的思路不同，但最终目标却是一致的。然而，在“道问学”的思路之下，往往存在知与行之间存在不能融合的现象，这正如上引王阳明所言：“如今且去讲习讨论做知的工夫，待知得真了方去做行的工夫，故遂终身不行，亦遂终身不知。”

鉴于“道问学”思路所存在的知行不一致的现象，王阳明提出“心即理”的主张，强调“心”的本源地位，也就是说，“心”的本体是“至善”的，并且这一至善的本体具有能动的认识功能，王阳明说：“知是心之本体，心自然会知：见父自然知孝，见兄自然知弟，见孺子入井自然知恻隐，此便是良知不假外求。若良知之发，更无私意障碍，即所谓‘充其恻隐之心，而仁不可胜用矣’。然在常人不能无私意障碍，所以须用致知格物之功胜私复理。即心之良知更无障碍，得以充塞流行，便是致其知。”^[33]“良知”这一概念最初来自《孟子·尽心上》篇：“人之所不学而能者，其良能也；所不虑而知者，其良知也。孩提之童无不知爱其亲者，及其长也，无不知敬其兄也。亲亲，仁也；敬长，义也；无他，达之天下也。”^[34]在孟子这里，“良知”是一种先天的道德意识，亦即主体无需体认就能践行的意识。王阳明继承孟子将“良知”视为先天道德意识的观点，并将其与“心”结合，强调“良知”是一种先天就能分别善与恶之意向的道德意识。然而，王阳明认为，“良知”虽为主体先天所拥有，但这种拥有只是一种本然的存在，也就是说，“良知中本来自有善恶之知，但这种天赋之知一开始只处于自在（本然）的状态，而并未为主体所自觉意识”，^[35]这是与孟子所不同之处。正因为这样，王阳明强调，人要自觉意识并把握自身的“良知”，就需要展开“致知”的功夫。这种修养的过程其实就是“行”的过程，正是在这一意义上，王阳明提出“知是行之始，行是知之成”的观

点，他说：“某尝说知是行之主意，行实知之功夫；知是行之始，行实知之成；已可理会矣。古人立言所以分知行为二者，缘世间有一种人，懵懵然任意去做，全不解思惟省察，是之为冥行妄作，所以必说知而后行无繆。又有一种人，茫茫然悬空去思索，全不肯着实躬行，是之为揣摩影响，所以必说行而后知始真。此是古人不得已之教，若见得时，一言足矣。今人却以为必先知然后能行，且讲习讨论以求知，俟知得真时方去行，故遂终身不行，亦遂终身不知。某今说知行合一，使学者自求本体，庶无支离决裂之病。”^[36]

然而需要进一步说明的是，在“知是行之始，行是知之成”这一说法中，王阳明一方面肯定“良知”这一先天的道德意识只有通过后天的致知功夫才能澄明与把握，同时又强调致知行为必须遵循“良知”：

爱问：“至善只求诸心，恐于天下事理有不能尽。”先生曰：“心即理也。天下又有心外之事，心外之理乎？”爱曰：“如事父之孝，事君之忠，交友之信，治民之仁，其间有许多理在，恐亦不可不察。”先生叹曰：“此说之蔽久矣，岂一语所能悟！今姑就所问者言之：且如事父不成，去父上求个孝的理；事君不成，去君上求个忠的理；交友治民不成，去友上、民上求个信与仁的理：都只在此心，心即理也。此心无私欲之蔽，即是天理，不须外面添一分。以此纯乎天理之心，发之事父便是孝，发之事君便是忠，发之交友治民便是信与仁。只在此心去人欲、存天理上用功便是。”爱曰：“闻先生如此说，爱已觉有省悟处。但旧说缠于胸中，尚有未脱然者。如事父一事，其间温清定省之类有许多节目，不亦须请求否？”先生曰：“如何不请求？只是有个头脑，只是就此心去人欲、存天理上请求。就如讲求冬温，也只是要尽此心之孝，恐怕有一毫人欲间杂；讲求夏清，也只是要尽此心之孝，恐怕有一毫人欲间杂：只是请求得此心。此心若无人欲，纯是天理，是个诚于孝亲的心，冬时自然思量父母的寒，便自要去求个温的道理；夏时自然思量父母的热，便自要去求个清的道理。这都是那诚孝的心发出来的条件。却是须有这诚孝的心，然后有这条件发出来。譬之树木，这诚孝的心便是根，许多条件便是枝叶，须先有根然后有枝叶，不是先寻了枝叶然后去种根。”^[37]

良知作为“至善”的本体，是致知行为的“头脑”，因此，“良知虽然一开始并未为主体所自觉把握，但它却作为本然的意识结构而制约着主体的体认、省思，并构成了后者所以可能的先天条件”^[38]。从知识论的角度来看，既然“知是心之本体，心自然会知”，那么，“良知”就成为知识的源头，所以，只要保持“良知”的澄明，事实上也就获得了知识。当然，这种知识只限于道德领域，是一种道德知识。“知是行之始，行是知之成”正是在这一背景之下才构筑自足的领域。

通过以上的分析，不难发现：王阳明主要针对道德领域内知与行之间分离的弊端，提出“致良知”“知行合一”的观念来加以补救；同样，陶行知基于当时教、学分离的现状提出“教学合一”乃至“教学做合一”，可见他们提出各自的观点有相近的现实境遇。前面已经分析“教学合一”与“教学做合一”的内涵，这些观念内在地蕴含“知行合一”的特质，这就表明，陶行知的“生活教育”理论有着明显的王阳明学说的印迹。此外，陶行知在继承王学的同时又迈越后者，当然，这种迈越有其学理与现实的原因。王学主要基于道德领域，它的知识论主要也是就道德知识而言。陶行知则不然，其“生活教育”理论所涉及的领域远远超出道德

领域,其知识对象必然不限于道德知识,正是这些差异,“知是行之始,行是知之成”自然解决不了“生活教育”理论的知识来源问题,这就迫使陶行知要对王阳明的观点加以改造,从而提出“行是知之始,知是行之成”。但是,在道德领域内,陶行知仍然坚持王学思路,他在一篇题为《学生自治问题之研究》的文章中说道:“修身伦理一类的学问,最应注意的,在乎实行;但是现今学校中所通行的修身伦理,很少实行的机会;即或有之,亦不过练习仪式而已。所以嘴里讲道德,耳朵听道德,而所行所为却不能合乎道德的标准,无形无影当中,把道德与行为分而为二。若想除去这种弊端,非给学生种种机会,练习道德的行为不可。”^[39]这种现状及解决的办法与王阳明对于当时道德践履的主张非常相似。因此,陶行知的“生活教育”理论在王学问题上,既有变革的地方,也存在承继之处,用黑格尔的话来说,那就是“扬弃”。

参考文献

- [1][16] 戴世俊. 论陶行知生活教育理论及其现实意义[J]. 西南民族学院学报, 1992(4).
- [2] 梁淑美, 司洪昌. 对陶行知乡村教育思想的评述与反思[J]. 国家教育行政学院学报, 2009(11).
- [3][5] 仲兰邨, 晋启生. 陶行知年谱[J]. 重庆师范学院学报, 1982(2).
- [4][6][20][39] 龚自俺. 陶行知全集: 第一卷[M]. 成都: 四川教育出版社, 1991: 164、161、21、21.
- [7][19][21][25][26] 华中师范学院教育科学研究所. 陶行知全集: 第一卷[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1984: 673、167、167、89、88-89.
- [8][14] 李清华. 陶行知更名的故事[J]. 福建陶研, 2004(2).
- [9] 刘集, 陈克刚. 王阳明和陶行知教育思想比较研究[J/OL]. 福建省陶行知研究会网, 2012-06-08.
- [10][11][12][13][17][18][22][23][24][27][28][29] 华中师范学院教育科学研究所. 陶行知全集: 第二卷[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1984: 687、687、687、687、180、181、42、87、88、42、42-43、152.
- [15] 江苏陶行知研究会. 陶行知文集[M]. 修订本. 南京: 江苏教育出版社, 2008: 820.
- [30] 孔颖达. 礼记正义[M]. 北京: 北京大学出版社, 1999: 1455-1456.
- [31] 朱熹. 四书集注[M]. 长沙: 岳麓书社, 2004: 40-41.
- [32][33][36][37] 王守仁. 王阳明全集 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 1992: 3-5、6、1229-1230、2-3.
- [34] 杨伯峻. 孟子译注[M]. 北京: 中华书局, 1962: 307.
- [35][38] 杨国荣. 王学通论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 65、67.

陶行知公民教育思想的政治诉求

颜 军

培养合格的公民、以实现民主国家的有效自治是陶行知教育实践活动的目的。陶行知的平民教育观、生活教育观、教学做合一的教育理念等,最终都落实到培养合格的公民这一人才培养目标上面。公民教育,可以说是陶行知教育思想的灵魂。但在关于陶行知教育思想的