



行知学刊

• 吴俊 夏德靠 刘海涛 主编

第二辑



西南交通大学出版社

贵州省2014年重点支持学科“中国语言文学”项目成果

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



行知学刊

• 吴俊 夏德靠 刘海涛 主编

40 45

第二辑

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2辑 / 吴俊, 夏德靠, 刘海涛主编. —
成都: 西南交通大学出版社, 2015.9
ISBN 978-7-5643-4118-3

I. ①行… II. ①吴… ②夏… ③刘… III. ①教育—
文集 IV. ①G4-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 180867 号

Xingzhi Xuekan

行知学刊

(第二辑)

主编 吴俊 夏德靠 刘海涛

责任编辑	吴明建
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	四川煤田地质制图印刷厂
成品尺寸	185 mm × 260 mm
印 张	18.75
字 数	457 千
版 次	2015 年 9 月第 1 版
印 次	2015 年 9 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-4118-3
定 价	55.00 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

编 委 会

顾 问 顾 久 霍健康 李存雄 张承鹄

主 编 吴 俊 夏德靠 刘海涛

副主编 韦 丹 郑 颖 龙红莲 杨 波 杨慧琴

编 委 周 江 尤作勇 吕 婷 吕 菁 杨荫冲 常海星

目 录 Contents



· 陶行知教育思想研究 ·

- 从“教学合一”到“教学做合一”——兼论陶行知先生的“知识观” 夏德靠 3
- 陶行知审美教育思想断想 周 江 9
- 陶行知的学生管理思想及其启示 杨兴萍 14

· 中学语文教学研究 ·

- 热爱生命，向死而生——论中学语文悲剧作品的生命教育 吴 俊 21
- 中学语文教学应渗透文学史意识
——以《阿 Q 正传》《陈奂生上城》和《雨巷》为例 刘崇华 26
- 论中学语文教学弘扬中华优秀传统文化的策略 郭宏伟 孙秀华 28

· 思想政治 ·

- 孔子教育思想对职业教育的启示 张荣刚 35
- 论中华传统美德的传承 梁 艳 刘海涛 38
- 明清改土归流对贵州教育的影响 陈业强 何德伟 41

· 汉语言文学教学改革研究 ·

- 贵州师范学院学生在“计算机辅助普通话水平测试”中的现状调查与研究 郑 颖 47
- 档案袋学习方法的一些思考 刘佳人 50
- 父子承继：梅冲、梅曾亮论《离骚》 陈 欣 55
- 魏晋南北朝石刻文字的特征及成因 张颖慧 59
- 古汉语教学技巧与趣味性 马立春 65

贵州三都水族学生汉语单字调习得实验研究	聂有才 68
训诂学教学考释札记一则	

—— 出自《九章·涉江》“欸秋冬之绪风”	黄 琼 74
慈利方言中几个特殊动词的研究分析	卓 婷 77

· 广播电视学教学改革研究 ·

广告性别形象倾向性研究	吕 菁 85
对荧屏选秀节目的探究—— 以《超级女声》为例	刘姿麟 90

· 理论聚焦 ·

关于高校二级图书馆建设的分析与建议—— 以贵州师范学院为例	李祥兰 张颖慧 101
抓住学校转型升级历史机遇, 实施贵州旅游传播人才培养计划	娄立原 吴俊 吕菁 贤娟 105
关于汉语国际教育专业学生海外实习及就业问题的思考	梁 瑞 109
质量概念的形成	杨敏姣 113

· “国培” 学员教研论文 ·

班主任如何帮助学生树立自信	田 军 119
《陈情表》之显潜对话分析	朱 晓 121
初中作文教学的困惑与思考	陈 洁 124
语文教学如何贴近生活	赵 娟 127
导人必因其性	仇 萍 130
浅析农村小学生课堂注意力分散的原因及对策 —— 以安顺市普定县白岩镇魏旗小学五（1）班为例	褚 丽 134
独立思考—— 数学学习的根基	杨美华 137
浅谈小学低年级学生良好学习习惯的培养	杜 鹃 140
《习作五—— 制作动物名片》课例研修报告	杜培刚 146

浅谈边远山区农村小学后进生的成因及转化对策的研究	杜友花 152
立足语文课堂教育 给学生插上创新翅膀	
—— 浅谈在农村小学语文课堂中培养学生的创新能力	付正龙 155
精细化管理能提高教学质量	龚兴江 162
浅谈如何提高小学识字教学的效率	郭 敏 165
一年级拼音教学心得与阅读作用	郭 琴 167
关于有效提高农村小学生作文水平的探讨	侯贻文 169
小学低年级组织课堂教学口令研究	金朝银 174
走出语文教学的心灵困苦	
—— “老师辛苦、学生难受”现象的对策分析	金渊林 177
农村小学留守儿童心理现状及对策探析	
—— 以凯里市旁海小学为例	李昌飞 179
浅谈小学教学中课件使用存在的问题及对策	李 琼 183
浅谈在阅读教学中培养学生的写作能力	
—— 以初中七年级课文为例	李绍辉 186
浅谈农村小学生阅读量少的解决办法	李守梅 188
农村山区“留守儿童”生活状况及帮扶措施	
—— 以黔西县大关一小为例	刘 霞 190
合理乎，合情乎—— 班主任管理工作的方与圆	陆兴荣 周 周 195
浅谈教师如何构建小学语文高效课堂	黄保佳 200
谈学生在语文课前预习的方略	罗国丹 202
如何落实语文课堂的小组合作学习	罗 雄 204
小学语文教师如何引导学生个性化地阅读文本	蒙相荣 207
农村初中学生课外阅读指导方案和模式初探	
遵义市正安县中观中学语文课题组	
任正刚 何德胜 向承刚 徐世尧 杨洁 唐欢 任昌旭	210
浅论如何在阅读教学中提高初中学生的写作能力	张 意 215
让哲学的光辉照耀语文课堂—— 浅论小学生思维能力的培养	申 璐 218
“民间工艺入课堂”刍议	
—— 以土家族织锦、苗族刺绣为例	石 晶 222

素质教育下的小学教师素质	田荣发 226
新时期农村小学语文教学现状与对策	
——以贵州省册亨县贫困地区为例	覃长胜 227
如何在语文教学中渗透情感教育	田 军 231
挖掘学生经验,生成课堂资源	王红建 233
从《辛夷坞》《鸟鸣涧》《鹿柴》看王维后期山水诗的入禅	王 丽 235
潜移默化,润物无声	
——语文课堂教学是美育的核心	王丽娟 239
提高农村小学中高年级阅读教学的有效途径探讨	王天秀 241
论高中语文议论文阅读教学方法	温 睿 243
小学低年级语文识字教学方法初探	胡丽梅 246
课堂教学环节学生举手回答问题的积极性研究	徐永琴 249
阅读教学中的审美教育	杨 丹 252
浅论初中文言文教学中的诵读与画图结合法	杨 建 255
浅谈农村小学语文教学中如何提升学生的阅读兴趣	杨丽琴 258
贵州畲族地区小学生阅读现状及对策研究	杨启云 260
浅析小学古诗教学绘画形式	杨 绒 263
中学语文教育如何体现对学生的人文关怀	叶宏芬 266
通过《呐喊》和《彷徨》试谈“民族魂”的无可取代	张亚非 272
农村小学口语交际教学的问题与对策	郑开艳 277
真诚地聆听每一朵花开的声音	
——班主任教育叙事	朱 晓 281
只言片语总关情	
——一堂创新课的设计	杨 艳 284
“行走乌当,知惠基教”调研报告	邓 婷 287
后 记	292



· 陶行知教育思想研究 ·

从“教学合一”到“教学做合一”

——兼论陶行知先生的“知识观”

夏德靠

陶行知的“生活教育”理论包含“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”三个亚系统，这三个系统虽然具有各自的独立性，但比较起来，前二者之间的关联更为紧密。陶先生通过和平学园打井取水的举证，强调它们“是相联的，是一个学理”^[1]。“教学做合一”在“生活教育”理论中主要属于一种教学理论，这一理论事实上经历了一个发展的过程，即从“教学合一”到“教学做合一”的过程。这一演变过程的出现，固然与陶先生“生活教育”理论的不断深化有关，同时也与其“知识观”有着内在的联系。因此，研究这一转化过程，不但能够丰富对“生活教育”理论的认识，也能为把握陶行知的“知识观”提供线索。

一

对于传统教育，陶行知更多的是持一种批判的态度。1922年他在金陵大学暑期学校进行了一次名为“活的教育”的讲演，在这场讲演的开始，他就将教育分为三种类型：死的教育、不死不活的教育以及活的教育，并且表达了“死的教育，我们就索性把它埋下去，没有指望了！不死不活的教育，我们希望它渐渐地趋于活。活的教育，我们希望它更活”^[2]的愿望。这场讲演中陶先生虽然没有明确地指出“死的教育”的内涵，但似乎更多地指向传统教育。在另一场发言中，陶先生直接提出“所谓吃人教育，就是指传统教育而言的。现在，我们可以这样说：传统教育，是吃人的教育”这样的说法。在他看来，传统教育有两种“吃法”：

（一）教学生自己吃自己

他教学生读死书，死读书，他消灭学生的生活力，创造力；他不教学生动手，用脑。在课堂里，只许听教师讲，不许问。好一点的，在课堂里允许问了，但他不许他到大社会里、大自然界里去活动。从小学到大学，十六年的教育一受下来，便等于一个吸了鸦片烟的烟虫，肩不能挑，手不能提，面黄肌瘦，弱不禁风。再加以要经过那些月考、学期考、毕业考，会考、升学考等考试，到了一个大学毕业出来，足也瘫了，手也瘫了，脑子也用坏了，身体的健康也没有了，大学毕业，就进棺材。这叫做读书死。这就是教学生自己吃自己。

（二）教学生吃别人

传统教育，他教人劳心而不劳力，他不教劳力者劳心。他更说“劳心者治人，劳力者治于人”，说得更明白一点，他就是教人升官发财。发谁的财呢？就是发农人、工人的财，因为只有农人、工人是最大多数的生产者。他们吃农人、工人血汗，生产品使农人、工人自己不够吃，就叫做吃人的教育。^[3]

在这两种吃法中，牵涉到传统教育的教学方法问题，他认为传统教育方法有四个特点：一是读死书，死读书；二是不强调动手动脑；三是只许听教师讲，不许问；四是不准到大自然里、大自然界里去活动。传统教育的这些作风无疑严重束缚、危害学生的身心健康，因此，陶行知毫不客气地称传统教育为死的教育、吃人的教育。

针对传统教育的种种弊端与不足，陶行知倡导“活的教育”。他认为，首先要“承认儿童是活的，要按照儿童的心理进行”，“要根据儿童的需要力量为转移”^[4]，并且“要用活的人去教活的人”，“拿活的东西去教活的学生”，“要拿活的书籍去教小孩子”^[5]。为此，在“活的教育”的方法上，陶先生提出“两个最时髦的法子”：一是设计教授法，二是依计划去找实现法。陶先生认为：“我们教授儿童，先要设定一个计划，然后一步一步地向着所计划的路上去做。若是没有个计划，那就等于一只船放到了江中没有舵，进退左右，都没有把握！倘不幸遇了一阵大风，那一定逃不了危险的！办教育的人，要能会设计，预知学生将有风潮，就先要设一方法，使那风潮却从无形中消灭，不致使他发泄。知道学生程度不齐，就要设一种计策，使之能齐，总期各方面都无损，且能获益。”不仅如此，“一个学校，也先要订个计划，然后去依计划实行。例如那级学生，今年应当注意什么功课，某级学生今年应当添什么功课和减什么功课，某教授教授法不好应当怎样。能这么一样一样的计划好了，然后又按照这个进行，那个学校没有办不好的道理。”^[6]按照这里的说法，陶先生已经非常自觉地意识到要从教和学两个角度去改革传统教育，对于这一点，首先应该注意陶行知的“教学合一”观念。1919年陶行知在《教学合一》这篇文章里对这一观念进行比较系统地阐释，陶先生认为，传统教育在教学方法上只注重教授法，在这一方法指导下，传统教育主要重视书本知识的传授，教师的职责就是向学生传授书本知识；学生的任务也只是在教师的指导下接受书本知识。这在陶行知看来，传统教育不但造成教和学之间的分离，同时在教学内容上也是片面的，亦即忽略书本之外的知识。他说：“现在的人叫在学校里做先生的为教员，叫他所做的事实为教书，叫他所用的法子为教授法，好象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，好象是学的事实，都被教的事实打消掉了。”^[7]他认为“教学两者，实在是不能分离的，实在是应当合一的”^[8]，并从三个方面进行了具体的分析。

第一，他认为，在很长时间里，教师只停留在教书、教学生的阶段；其实教师的主要责任不在“教”，而在“教学生学”。具体来说，“就是把教和学联络起来：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。”^[9]

第二，强调将教法与学法协调、统一起来，“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”^[10]。这也就是说，教师要根据学生学习的实际情况来调整教学的内容与步骤，要以学生的“才能兴味”为中心，这样，才能彻底扭转“拿学生来凑他的教法，配他的教材”的不良教法。需要注意的是，教法与学法的协调还体现在教学内容的差异上，陶先生曾经借助种田、游泳的事例进行这样的喻说：“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。”^[11]这也就是说，不同的内容或对象就需要选择不同的学法与教法，这样，无论是教师的“教”还是学生的“学”，都能收获“费力少而成功多”的效果。

第三，就教师本人来说，陶先生认为除了教之外，还必须不断学习，这其中的道理不难明白，“先生既没有进步，学生也就难有进步了”。因此，“那好的先生就不是这样，他必定是一方面指导学生，一方面研究学问。……因为时常研究学问，就能时常找到新理。这不但是教诲丰富，学生能多得些益处，而且时常有新的材料发表，也是做先生的一件畅快的事体。”^[12]

传统教育注重书本教育，注重已有经验的接受，这样，形成了单一的书本教育以及学生被动学习的状况。陶先生提出“教学合一”这一观念，其目的主要是要破除这种局面，这一点不难从上述的三个方面看出。需要补充的是，“教学合一”观念中的教与学，陶先生虽然从三个方面进行具体阐释，然而归结起来，大体涉及这样两个层次：一是先生的教与学生的学，二是先生的教与先生的学。这两个层次的侧重点表面上有差异，但是，它们均统一在“教学合一”这一有机系统之中。

二

继“教学合一”之后，陶行知又提出“教学做合一”的观念，对于这种转化，陶先生有过清晰地说明：“（民国）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。这是民国十一年的事，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。”^[13]按照这里的描述，自1919年提出“教学合一”，经过五六年的时间，终于形成“教学做合一”的理论体系。接下来，本文主要就《中国师范教育建设论》与《教学做合一》两篇文章来具体分析“教学做合一”的内涵。

在《中国师范教育建设论》中，陶先生认为师范学校存在这样几个基本问题：教什么，怎样教，教谁与谁教。“教什么”的问题涉及教学内容，也就是教材问题。在传统教育中，虽然也存在教材问题，但由于这种教育主要以书面教育为主，因此，教材的遴选与编定主要面向过去的书面文本。陶先生虽然并不决然反对书面教育，但对于传统教育只注重书面教育这一点是持有异议的。陶先生提倡“活的教育”“生活教育”，在他看来，生活教育“是供给人生需要的教育，不是作假的教育。人生需要什么，我们就教什么。人生需要面包，我们就得受面包教育；人生需要恋爱，我们就得受恋爱生活，也就是受恋爱教育。准此类推，照加上去，是那样的生活，就是那样的教育”，因此，“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；所谓之生活未必是生活，就未必是教育”，进而言之，“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。”^[14]正是基于这样的一种教育观念，在教材问题上自然不同于传统教育，陶先生主张，“施教的人不能无中生有，他必得要运用环境所已有的事物去引起学生之活动。所以遇了‘教什么’这个问题，我们暂时可以下一句答语：有什么，学什么；学什么，教什么；教什么，就拿什么来训练教师。但是世界上有的东西，无计其数，所有的未必是所需要的。因此，我们姑且又要加上一句答语：要什么，学什么；学什么，教什么；教什么，就拿什么来训练教师。”^[15]“怎样教”的问题也就是教法问题，在一定意义上可以认为，教材的性质决定教法的选择；传统的书面教育选择教授法，而在生活教育观念的指导下，教学方式即教法自然也发生变化。陶先生提出：“教的法子要根据学的法子，学的法子要根据做的法子。教法、学法、做法是应当合一的。我们对于这个问题所建议的答语是：事怎样做就怎样学；怎样学就怎样教；怎样教就怎样训练教师。”^[16]这种“教学做合一”的教学方式不但是对传统教授法的超越，也是对“教学合一”观念的深化，它在教与学之间嵌入“做”这一环节，更能显现生活教育观念在教法方面的特性。

陶先生虽然在《中国师范教育建设论》中对“教学做合一”的教法进行了系统的阐释，但这一教法的真义并没有立即被人们所理解，比如有的人在教学草案里面把活动分为教的方面、学的方面及做的方面，这显然违背“教学做合一”的精神；同样，有的提出“晓庄小学的课外作业就是农事教学做”的说法，其实，所谓“课外作业”也是与“教学做合一”相冲突的^[17]。由于这些情况的存在，陶行知先生不得不撰写名为《教学做合一》的文章做进一步的申述。在这篇文章中，陶先生说：“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。”^[18]陶先生强调“教学做”是一件事，他分析说，教师通过“做”来“教”，学生则通过“做”来“学”，这样，“做”就成为沟通“教”与“学”的核心因素。按照陶先生的分析，无论是“教”还是“学”，它们都是通过“做”来完成的。由此，可以引发这样的认识：既然“教”与“学”均是通过“做”来完成，那么，“做”就蕴含“教”与“学”这样两个因素。也就是说，“教学做”虽名为三，其实在根本上就是“做”。因此，“教学做合一”的观点突出强调了“做”，即行动。这一点可以从陶先生的两个喻说中看出：“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。”^[19]这段文字通过种田、游泳这样的事例来具体阐释“教、学、做”三者是如何统一起来的。就拿种田来说，陶先生分析说，种田的行为是在田里发生的，那么，要传授、学习如何种田的知识，即无论是传授还是学习，均需在田里进行。也就是说，教者要在田里通过种田这样的实际行为来传授种田的知识，而学者也需要在田里通过种田的行为来学习种田的知识。因此，无论是传授种田的知识还是学习种田的知识，均离不开直接参与种田这种实际行为，游泳也同样如此。

在这段文字中，还需注意“种稻”的例证。前面已经指出，“教学合一”观念中的教与学

涉及两个层次：一是先生的教与学生的学，二是先生的教与先生的学。其实，“教学做合一”也可以划分为两个同样的层次，这里谈及的“种稻”，主要也是在第二个层次上来说的，即教师的“教学做合一”。教者对种稻进行讲解，这种讲解应该是在种稻的实际行为中进行的，在这一意义上，讲解表面上是“教”，其实也是“做”。教者为了更好地掌握种稻的知识而去看书，这一过程自然是学习的过程，但是，这种学习过程同样是通过“做”来完成的。也就是说，教者需要通过做（即种稻行为）来理解、掌握书本有关种稻的知识。因此，在“教学做合一”体系中，“做是学的中心，也就是教的中心”^[20]。

三

陶行知先生不满于传统教育中的教授法而提出教学法，然而，他的教学法又经历“教学合一”到“教学做合一”的演化过程，那么，这种演化又是如何实现的呢？这其中自然涉及多方面的因素，此处主要从知识观的角度来探讨这个问题。

就陶行知先生的知识观来说，首先要明确两点：一是他认为知识存在真伪之分，即有真知识与伪知识的分别。他指出，“思想与行为结合而产生的知识是真知识。真知识的根是安在经验里的。从经验里发芽抽条开花结果的是真知灼见”，相反，“不是从经验里发生出来的知识便是伪知识”^[21]；二是知识不再限于文字，也不再限于书本。在“生活教育”理念的要求下，“文字与书本只是人生工具之一，……此外还有许多工具要运用来透达人生之欲望”^[22]，因此，“教育知识的形态也不能局限于书本，它应涵盖生活中实践、经验、技能等诸多方面”，这也就是说，“一切生活的内容都可以成为教育的内容”^[23]。这样，陶行知先生改变了长期以来以书本为中心的精英知识观，将民间意义形态的知识提到与精英知识相同等的位置，从而扩大教育知识的范围。

正因为陶先生对知识秉持这样的认识，从而导致他在知识的来源上也形成其自身的认知。陶先生主张“知识是学来的”，他以孟子的话为例，说：“会射箭的人能百步穿杨。射到一百步的力量是生成的限度。到了一百步还能穿过杨树的一片叶子，那便是学来的技巧了。”^[24]既然知识是学来的，那么何以知识还存在真伪之分呢？陶先生说：“比如知道冰是冷的，火是热的是知识。小孩儿用手摸着冰便觉得冷，从摸着冰而得到‘冰是冷的’的知识是真知识；小孩儿单用耳听见妈妈说冰是冷的而得到‘冰是冷的’的知识是伪知识。小孩儿用身靠近火便觉得热，从靠近火而得到‘火是热的’的知识是真知识。小孩子单用耳听妈妈说火是热的而得到‘火是热的’的知识是伪知识。”^[25]从这里可以发现，行动在获取真知识过程中的作用。然而，按照这种说法，又该如何看待别人经验里所发生的知识呢？是不是别人经验里所发生的知识在己而言就是伪知识呢？陶先生指出，“我只说真知识的根是要安在经验里，没有说样样知识都要从自己的经验上得来。假使我们抹煞别人经验里所发生的知识而不去运用，那真可算是世界第一个大呆子。我们的问题是如何运用别人经验里所发生的知识使他成为我们的真知识，而不要成为我们的伪知识。”^[26]那么，又如何做到这一点呢？陶先生分析说：“我们要有自己的经验做根，以这经验所发生的知识做枝，然后别人的知识方才可以接得上去，别人的知识方才成为我们知识的一个有机体部分。”^[27]为此，陶先生又举例进行说明，“比如在厨房里烧过火的人，或是在火炉边烤过火的人，或是把手给火烫过的人，便可以懂得热带是热的；在冰房里呆过的人，或是在冰窖里呆过的人，或是做过雪罗汉的人，便可以懂得北冰洋是冷的。对于这些人，‘热带是热的，北冰洋是冷的’虽从书本上看来，或别人演讲时听



来,也是真知识。倘自己对于冷热的经验丝毫没有,那么,这些知识虽是学而时习之,背得熟透了,也是于他无关的伪知识。”^[28]

从上述的论述来看,陶行知先生在知识来源问题上其实秉持一种知识生成的观念。也就是说,知识对任何个体来说都不是静态的,而是借助行动获取的,即个体的任何知识都存在一个发生的过程。关于这个问题,陶先生在《在劳力上劳心》《行是知之始》《行知行》等文本中还有更深入的阐释,因此,为了更好地把握陶先生的知识观,这里试图对这些文本做进一步的分析。

据陶先生说,《在劳力上劳心》一文是接着《教学做合一》而来的演讲。在这篇演讲词中,首先从劳心与劳力的角度将人划分为四种:“一种是劳心的人;一种是劳力的人;一种是劳心兼劳力的人;一种是在劳力上劳心的人。”^[29]二元论通常将劳心者与劳力者划分为两个阶级,陶先生对此采取批判的态度,他说:“劳心的专门在心上做工夫,劳力的专门在苦力上讨生活;劳力的人只管闷起头来干,劳心的人只管闭起眼睛来想;劳力的人便成了无所用心,受人制裁;劳心的人便成了高等游民,愚弄无知;以致弄成‘劳心者治人,劳力者治于人’的现象。不但如此,劳力而不劳心,则一切动作都是囿于故常,不能开创新的途径;劳心而不劳力,则一切思想难免玄之又玄,不能印证于经验。劳力与劳心分家,则一切进步发明都是不可能了。”^[30]陶先生坚持一元论,主张“在劳力上劳心”,强调“只有手到心到才是真正的做”,也就是说,“真正之做只是在劳力上劳心,用心以制力。这样做的人要用心思去指挥力量,使能轻重得宜,以明对象变化的道理。这种人能以人力胜天工。世界上一切发明都是从他那里来的。”^[31]由此可见,“在劳力上劳心”的观念表明“劳力”与“劳心”二者是密切联系在一起的,犹如纸之两面。需要注意的是,这一观念并非意味着“劳力”与“劳心”并重,后者正是陶先生所反对的。因此,“在劳力上劳心”这一说法其实揭示了这样一层含义:知识源于行动(做)。陶先生在其他地方将这种认知归结为“行是知之始,知是行之成”,他举例说道:“我们先从小孩子说起,他起初必定是烫了手才知道火是热的,冰了手才知道雪是冷的,吃过糖才知道糖是甜的,碰过石头才知道石头是硬的。太阳地里晒过几回,厨房里烧饭时去过几回,夏天的生活尝过几回,才知道抽象的热。雪菩萨做过几次,霜风吹过几次,冰淇淋吃过几杯,才知道抽象的冷。白糖、红糖、芝麻糖、甘蔗、甘草吃过几回,才知道抽象的甜。碰着铁、碰着铜、碰着木头,经过好几回,才知道抽象的硬。才烫了手又冰了脸,那么,冷与热更能知道明白了。尝过甘草接着吃了黄连,那么,甜与苦更能知道明白了。碰着石头之后就去拍棉花球,那么,硬与软更能知道明白了。”^[32]更进一层来看,知识虽然有亲知、闻知、说知这些类别,归根结蒂,“亲知为一切知识之根本。闻知与说知必须安根于亲知里面方能发生效力”^[33]。这样,在认识论上,陶先生最终得出“行知行”的结论,他曾有这样的表述:

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’。”^[34]

通过上面的分析,可见在知识的来源上,陶先生坚持“行—知—行”的看法,认为知识源于行动,知识又进一步推进行动,这样循环以至无穷。正因为陶先生秉持这样的知识观念,因此,在“生活教育”观念的引导下,陶先生主张在教育方面应还原知识生成的过程,而“教学合一”观念的提出正反映了这种努力。正如前面分析所指出的,传统教育注重书本教育,只注重“闻知”的传授;而“教学合一”则把教与学联系起来,在教师的指导下,学生要“探知识的本源,求知识的归宿”^[35]。因此,在“教学合一”观念中,无论是就教师还是学生来说,“做”的因素无疑已蕴含其中,而这种对“做”的强调其实就是对知识生成过程还原的一种姿态。但是,就理论的建构而言,“教学做合一”不但在表述上较“教学合一”显豁,而且更能够突出其理论的严密性、系统性。因此,从“教学合一”到“教学做合一”的演进就绝不是偶然的,而是符合逻辑的,当然,这种转化与陶行知先生知识观的演进有着密不可分的联系。

参考文献

- [1][3][11][13][14][17][18][19][20][21][22][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34] 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,1984:187,733-734,42,42,180-181,41,42,42-43,43,86-87,76-77,85,87,87,87,88,44,44,44-45,152,153,687.
- [2][4][5][6][7][8][9][10][12][15][16][35] 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,1984:175,176,180-182,183-184,87,87,88,88-89,89,638,638,88.
- [23] 胡金平. 民间意义的发现与教师角色的转换[J]. 南京师范大学学报,2005(1).

陶行知审美教育思想断想

周 江

陶行知教育思想的至高目标是塑造真善美统一的活人,因而可以将其教育思想视为审美教育思想。其审美教育思想有一个非常重要的特点,即审美教育理念、审美教育思想一定要落实到实践,对他来说就是落实到学校教育当中。但若理论能够很好地落实于实践,就必须清晰地把握理论。本文的主旨是从审美教育目标、审美教育基础、审美教育原则和审美教育系统几方面梳理陶行知的审美教育思想。

一、真善美统一的审美教育目标

陶行知审美教育思想的最高目标是塑造真善美统一的活人。在《创造宣言》中,陶行知指出,教育者“所要塑造的是真善美的活人”^[1]。无论在中国还是在西方,真善美三者都是自古以来就备受推崇的最高价值目标。在文化史上,有一种传统,就是认为真善美三者是能够统一,而且应该统一的。而陶行知就是以真善美统一作为自己教育思想的最高目标的。

但在真善美统一的目标中,真善美三者是什么关系呢?陶行知的《育才学校校歌》能够