



基础教育改革与发展丛书
(第四辑)

丛书总主编 朱林生

手脑结合概论

SHOUNAO JIEHE GAILUN

殷建连 孙大君 ● 著



苏州大学出版社
Soochow University Press



基础教育改革与发展丛书
(第四辑)

丛书总主编 朱林生

手脑结合概论

SHOUNAO JIEHE GAILUN

殷建连 孙大君○著



苏州大学出版社
Soochow University Press

图书在版编目(CIP)数据

手脑结合概论 / 殷建连, 孙大君著. — 苏州: 苏州大学出版社, 2017. 12

(基础教育改革与发展丛书. 第四辑)

ISBN 978-7-5672-2360-8

I. ①手… II. ①殷… ②孙… III. ①基础教育—教学研究 IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 321949 号

- | | |
|------|--|
| 书 名 | 手脑结合概论 |
| 著 者 | 殷建连 孙大君 |
| 责任编辑 | 倪锈霞 |
| 出版发行 | 苏州大学出版社
(地址: 苏州市十梓街 1 号 邮编: 215006) |
| 印 刷 | 南通印刷总厂有限公司 |
| 开 本 | 700 mm × 1 000 mm 1/16 |
| 字 数 | 449 千 |
| 印 张 | 28.25 |
| 版 次 | 2017 年 12 月第 1 版
2017 年 12 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978-7-5672-2360-8 |
| 定 价 | 75.00 元 |

苏州大学出版社网址 <http://www.sudapress.com>

前言

倘若你有暇徜徉于浩瀚书海,便会发现,有关脑的著作可谓汗牛充栋,而涉及手的专著却凤毛麟角。据笔者所知,关于手的专著可以追溯到达尔文时代的英国外科医生查尔斯·贝尔。贝尔曾因其在人脑和神经系统领域的开创性贡献而闻名,并于1833年完成并出版了人类有史以来第一部关于手的著作——《手、手的机制和作为设计体现的重要功能》(简称《手》)。贝尔认为,人的手经过上帝完美的设计,并且和这位造物主创造出来的所有东西相同,有其特殊的功能和用意。值得一提的是,该书中的全部插图亦皆为其本人所绘。在这一论述手的里程碑式的开山之作中,贝尔特别提道:“人的优越性归功于他们的手。我们几乎不可能对此感到惊讶。”^①贝尔认为人类被赋予手是“因为人是最聪明的动物”,“人手提供一切工具,手与智慧相一致便使人类成为全世界的主宰”。^②而且,“人的手就像一个完美的工具”^③。贝尔推论,手的结构与智力的完美匹配表明了——既揭示又证实——上帝的旨意:安排人类作为生物界的主宰者。^④在贝尔看来,每个肢体或者器官的感觉,都经过独立的神经渠道通向大脑,所以人们能够区分各种不同的感觉。贝尔认为手在创造的过程中是很重要的,他做了许多实验,借以证明与眼睛看到的图像比起来,手的触感输送给大脑的信息更为可靠——前者往往产生一些虚假的、错误的表象。^⑤即使在近两个世纪后的今天,研读这部不朽的名著,仍然会让人有耳目一新、振聋发聩之感。因为本书所阐述的独特的观点——忽视手的重要性就不能够对人类生活做出认真的描述,仍然散发着鲜明的时代特征,

① 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社2008年版,第212页。

② 达尔文:《人手是怎样形成的》,参见黎先耀:《大自然的召唤》(人与自然卷二),科学普及出版社1999年版,第155页。

③ 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社2008年版,第88页。

④ 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社2008年版,第212页。

⑤ 理查德·桑内特:《匠人》,李继宏译,上海译文出版社2015年版,第182页。

因而也具有强烈的现实针对性。

再一本关于手的著作则是 20 世纪下半叶由美国的约翰·拉塞尔·内皮尔教授所撰写的关于人类手的解剖学、功能和演化方面的书——《手》。在该书中,内皮尔博士对人类和动物“手”的适应进行了极为精彩的研究。内皮尔博士曾经对手着迷,并花费了约 30 年的时间致力于了解手的一切。他“发现从美学上看,手是人体最优雅的部分”;“在大自然以外,没有一种东西可以与人手相媲美”。他认识到,“一只生动的手是一个生动大脑的产物。手所包含的动作可以从脸上看出来,而脸本身又是大脑的一面镜子”。内皮尔认为:“人手,以及作为运动的主要媒介,是第五感官——触觉——的主要器官。和眼睛一起,手成为我们和自然环境接触的主要出发点。”^①内皮尔感叹,“虽然我们的手是如此奇妙的器官,但是我们却觉得它天经地义。动物园的游客对于大象用它的长鼻拾取苹果感到非常兴奋,看见松鼠用它的爪子拿东西吃而感到入迷,但是他们却丝毫未想一想自己的手那不可言喻的能力”^②。

另一部关于手的研究专著是 20 世纪末由神经病学家、美国加州大学医学院的弗兰克·威尔逊所著的《手的奥秘》(亦译为《手:其用途如何影响了大脑、语言和人类文化》)。威尔逊也像内皮尔一样,在惊叹手的灵巧的同时,感到人们对自己的双手缺少应有的关注:“我们的生活充满着许多习以为常的经历。在这些经历中,手的使用是那么熟练和自然,因此我们极少想到自己实际上根本离不开手。我们只在洗手、剪指甲、手上出现令人苦恼的棕色小斑点或皱纹,以及手被划破或受伤的时候才在注意和关心自己的双手。”威尔逊极为推崇贝尔在其所著的《手》一书中所强调的“忽视手的重要性就不能够对人类生活做出认真的描述”的观点,并认为这一观点“仍然像这部书第一次出版时那样切实有效。对认知科学来说,这一观点应该作为一条告诫特别加以重申”^③。威尔逊“坚持认为,关于人类智力的任何理论,只要是忽视手的功能和脑的功能的互相依赖关系,忽视这一关系的历史起源,或者忽视其发展过程对现代人类进化动力的影响,都是靠不住的,只能使人产生误解”^④。该书作为“关于手的一部沉思录”,弗兰克·威尔逊所“沉思”的核心问题是:手与

① 约翰·内皮尔:《手》,陈淳译,上海科技出版社 2001 年版,第 8 页。

② 约翰·内皮尔:《手》,陈淳译,上海科技出版社 2001 年版,第 8 页。

③ 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社 2008 年版,第 4 页。

④ 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社 2008 年版,第 4 页。

脑动态的相互作用是如何发展起来和改进的,这个过程是如何与思想、成长和创造力这些人类独有的特征建立联系的。应当说,威尔逊所沉思的并不仅仅是一个生理学方面的问题,实际上也是一个触及了现代教育核心和灵魂的重要课题:即教育过程中如何发挥作为人类重要器官之一的手的教育价值,进而有效地实现手脑结合的问题。威尔逊认为,自工业革命以来,父母一直期待着有组织的教育系统将会培养他们的孩子,使他们的孩子现代化,并且“为他们的生活做好准备”,这样的期望已成为一种理论。但是教育——仪式化了的,至少是正规的教育——并不是一个解决年轻人缺乏经验、智力发育未全问题的通用办法。为了让受教育者为按成功的传统标准模式化了的生活做好准备,学校系统强行规定了学生的教育形式和内容,由此导致了他们在学校的“痛苦经历”,进而又招致了他们对“在学校度过的时光提出强烈的批评”。

威尔逊认为,现代教育除了也许可以被叫作“右脑通道”的理论勉强得到了认可,在我们的教育理论当中还有什么重视在认识个体的大脑和行为变化的过程中的生物学原理?教育系统确实应该考虑如何重视这样一个事实,即“手在人类生活当中的核心作用”“手与人类的知识有着直接关系”“手不仅仅是人类的象征和符号,而且实际上经常是成功的、真正充实的生活的活动中心——它起着杠杆或发射台的作用”。^①

威尔逊明确指出,人的双手和大脑本来就是密不可分的:“如果手的挥动不仅仅来自手腕的底端,那么大脑也不是一个孤立的指挥中心,自由自在地飘浮在自己舒适的颅舱里。身体运动和脑活动从功能上讲是互相依赖,互相依存的,而且其协同作用具有很强的系统性……手的动作是如此广泛地体现在脑的活动上……”^②

在威尔逊看来,人之成为人,是受惠于“手脑综合体”的形成。人类“手脑综合体”是随着两足运动和手的结构变化形成的。在大约 200 万年以前开始出现的所有情况的影响下,这个具有已改变的抓握潜能的手也许成为至少对一些通过遗传拥有它的人科动物而言史无前例、异常成功的生存策略的一部分。对这样的手在人科动物中出现似乎存在一个非同寻常的合适时机,而他们的运气随着“手脑综合体”的进化而继续得到改善。我们最早的祖先,在创

① 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社 2008 年版,第 8 页。

② 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社 2008 年版,序言第 5 页。

造性地使用工具和利用各种手势作为符号表达、讲授和交流的手段的极大帮助下,把危险的游牧生活转变成了全球性的迁移。与直立人的全球性疏散恰恰相符,与手和大脑的共同进化相一致的是,出现了现代智人和我们所说的人类智力。^①

威尔逊认为,“手脑综合体”的概念揭示了所有经典的脑体二分法的虚假性。当我们细想一下最复杂的、以文化为起源的行为形式时,旧的脑体分离的说法就经不起仔细检验了。像魔术戏法和运动竞技这样一些纯粹的“身体”技能,不仅要掌握程序性知识和陈述性知识,还需要沿着与那些成功的数学家、雕塑家和科研人员所遵循的相同道路发展,这样才能获得高水平的成就。

威尔逊指出,在那些解释人类起源的工作中,我们不断发现的证据表明,从一开始,人科动物的手及其不断增加的所有动作就都与行为、文化和认知能力的进化过程中所发生的事情密不可分。所以,似乎最有可能的是,就像舍伍德·沃什伯恩提示的那样,在手把其迅速兴起的感觉和运动复杂性及其新的可能性写入大脑的同时,大脑也提升了手的技能。而人类是带着“这个地球上其他动物所不具备的手和大脑,以及依我们自己的本能、技能和判断建立信任的能力”而来到这个星球的。这也充分彰显了“手脑综合体”亦即“革命性的手脑结合”的价值和意义。

但是,关于手在人的产生和发展过程中的重要性,人们往往缺乏应有的重视。恩格斯就曾在《劳动在从猿到人转变过程中的作用》一文中表露了对忽视手的重要作用的忧虑。他指出:“迅速前进的文明完全被归功于头脑,归功于脑的发展和活动,人们已经习惯于从他们的思维而不是从他们的需要来解释他们的行为……在这种唯心主义的影响下,没有认识到劳动在这中间所起的作用。”^②这表明,恩格斯已经意识到头与手的分离相当严重地限制了科学的历史发展进程。“在以前的日子里,这种思想阻碍了科学院从事广泛的实验和经验性检验工作。古希腊的科学受阻于这种局限,贵族思想家不从事平民艺人的体力工作。中世纪的理发匠兼医生不得不处理战场上的伤亡。他们对医学实践的推进远远超过很少接触病人的学院医生。学院医生的治疗知识来自盖伦和厚厚的教科书。假如我们能听进去恩格斯的话,并且认识

① 弗兰克·R. 威尔逊:《手的奥秘》,邢锡范等译,辽宁教育出版社2008年版,第210页。

② 恩格斯:《劳动在从猿到人转变过程中的作用》,引自黎先耀《大自然的召唤》,科学普及出版社1999年版,第146页。

到我们将纯研究看得很优越的原因——是由于社会的偏见,我们就必须促进科学家将理论与实践结合起来,对于一个摇摇欲坠即将崩溃的世界来说,太需要这种结合了。”^①

现实中我们常把人类的文明归功于我们的大脑。当然,由于人类有一个令生物界的其他所有动物所望尘莫及的大脑,它可以绽放出人间最美丽的花朵——思维。但这种花朵是不可能凭空绽放出来的,它必须借助于外界环境的某种刺激作用。皮亚杰认为,人的思维,既不是起源于先天的成熟,也不是起源于后天的经验,而是起源于主体的动作,更进一步地说,主要是起源于人的双手的动作。其实,如果把大脑的思维比作“花朵”的话,那么,双手的动作就可以看作是辅助大脑的“绿叶”,而花朵的绽放离不开绿叶的扶持。此即就是说,脑和手的关系是相辅相成、相得益彰的。我们常说脑是思维的器官,这当然没有错。但这并不意味着只有脑才是思维的器官。按照恩格斯的观点,在某种意义上,手也是思维的器官。著名哲学家康德也认为,“手是人外在的大脑”。

人们常把曾经在教育史上引起哥白尼式革命的教育家杜威形象地称作教育思想的“蓄水池”^②,意即他的教育思想有着重要的承前启后的作用。我们既可以从他的教育思想中窥见先贤们各种教育思想的影子,同时,后来的教育学家又往往都会从他的教育思想中汲取营养。其实,陶行知的手脑结合理论又何尝不是教育史上的“蓄水池”呢?

关于教育活动中动手与动脑的关系问题,教育史上曾有过不少的争论,其中最典型的是“形式教育”与“实质教育”之争。“形式教育”与“实质教育”是在教育的历史发展过程中形成的两种相对立的教育理论。概括说来,前者认为教育旨在使学生的天赋官能或能力得到发展,后者则认为教育在于使学生获得知识;前者是所谓“形式目的”的,后者是所谓“实质目的”的。尽管就形式教育与实质教育理论本身而言,早已成为历史,现在很难找到一位自称是形式教育论者或实质教育论者的教育学家或教育家。但就形式教育与实质教育理论的实质——知识与能力的关系——而言,它们始终以各种各样的形式,若隐若现地表现在教育理论和实践中。从这个意义上说,这是一个具

① 斯蒂芬·杰·古尔德:《姿势造就了人类》,引自黎先耀《大自然的召唤》,科学普及出版社1999年版,第154页。

② 袁振国:《教育新理念》,教育科学出版社,2002年版,第178页。

有普遍意义的问题,甚至是一个永恒的课题。

与“形式教育”与“实质教育”之争相联系的,是教育心理学领域所存在的两个大的学派,即认知、信息加工学派与行为主义学派。前者特别强调认知的重要,后者则认为操作和行为对人的成长关系重大。其实,这两个学派都有各自的科学道理,但都存在着一定程度的偏颇和不足。我们只有把这两个学派主张中的合理成分加以综合与贯通,找到它们深层次的、在脑科学中的相似性,才更为符合客观实际。

应当说,教育理论与实践中所出现的上述偏向问题,内在地联系着手与脑的关系问题。抑或说,上述有关教育的偏向问题在很大程度体现为动手与动脑的关系问题。而手脑结合的教育实质上也就是“形式教育”与“实质教育”的融合,或者说是认知、信息加工学说与行为主义学说相统一的教育。

手脑结合作为一种科学教育理论,长期以来为诸多中外思想家、教育家所高度重视。手脑结合理论是在我国古代的“知行学说”以及西方早期的人文主义与自然主义思想,尤其是在杜威的实用主义教育思想的基础上孕育和发展起来的,这一理论的形成以陶行知的“教学做合一”思想的诞生为标志。陶行知作为我国现代教育史上伟大的教育家,他在积极进行教育理论和实践探索的过程中,从中国国情和教育现实出发批判地吸收了中国传统的教育理论,扬弃并借鉴了西方现代进步主义教育的合理因素,创造了“手脑结合”理论,为人类的教育事业做出了极为重要的贡献。我国教育家陈鹤琴、黄元培以及苏联教育家苏霍姆林斯基、赞可夫等也都为这一理论的丰富和完善发挥了应有的作用。

手脑结合理论的研究,契合了知识经济时代对创新的客观需要,同时也策应了我国的素质教育以及基础教育课程改革对培养学生的创新精神和实践能力的需要。手脑结合首先表现为一种创造性的教育观。应当说,人类的一切创造活动,无不是建立在手脑结合的“做”,亦即“在劳力上劳心”的基础上的。陶行知认为,“只有手到心到才是真正的做,就是在劳力上劳心的人,手脑并用的人才有可能是世界上最有贡献的人”。他主张,“要能造就会用脑指挥手,手开动脑筋的手脑健全的人”^①。手脑结合就是要“在劳力上劳心”,就是在“动手去做”的同时,“用脑去想”,这样方能“以人力胜天工,世界上的一切发明都是从这里来的”。陶行知认为,“由行动而发生思想,由行动而产

^① 陶行知:《陶行知全集》(第3卷),湖南教育出版社1985年版,第213页。

生新价值,这就是创造的过程”。“人类个人最初都由行动而获得真知,故以行动始,以思考终,再以有思考之行动始,以更高一级融会贯通之思考终,再由此而跃入真理之高峰”。因而,“手和脑在一块儿干,是创造教育的开始;手脑双全,是创造教育的目的”。陶行知还通过研究世界上许多著名科学家的传记发现,那些“有发明的人,都是头脑指挥他的行动,以行动的经验来充实他的头脑”^①。“一个人要有贡献于社会一定要手与脑缔结大同盟”,脑筋与手联合起来才可产生力量把“弱”与“愚”都去掉,才能培养和造就“手脑双挥”,即“在劳力上劳心的人”。

手脑结合思想和科学教育思想也是一脉相承的。陶行知认为:“中国教育之通病是教用脑的人不用手,不教用手的人用脑,所以一无所能。中国教育革命的对策是使手脑联盟,结果是手与脑的力量都可以大到不可思议。”^②而“要教学做必要有手脑的结合,与思想和生活的结合”。其实,科学教育绝不是把专业人员发现或发明的成果(科学知识体系)传递或灌输给学生,而是创造学生从事科学探究的情境,让学生在真实的探究活动中产生自己的科学思想。这就是说,学科学是学生主动积极地参与的能动的过程。学科学是学生自己要自己实践的事。首先,学生们要亲自动手做,而不能由别人来代劳,不是要别人做给他们看。其次,“动手”的实践活动自不可少,但是这还不够,学生们还必须有“动脑”的理性体验。学科学的过程应该是体与脑共同活动的过程,不仅要有动手的活动,而且要有动脑的活动,更多的则需要既动手又动脑的活动。在这种手脑结合的科学探究过程中,青少年在尝试像科学家那样进行的探究过程中,他们勇于探索的科学精神,严谨求实的科学方法,以及创造性地解决问题的能力都得到了升华和提高。

值得一提的是,随着时代的发展,尤其是世界范围内风起云涌的教育变革,该理论也被不断地注入新的时代元素,或者说,手脑结合理论的精髓已广泛地渗透到当今世界的各种教育教学的理论之中。回眸近一个世纪以来的各种教育教学改革,无不深深地打上了手脑结合的烙印。这也表明,手脑结合理论正以其所特有的生命力在现实的教育理论与实践的长河中流淌着、演绎着。这实际上也彰显着手脑结合研究的理论与实际意义。

① 何国华:《陶行知教育学》,广东教育出版社1997年版,第263页。

② 江苏省陶行知思想研究会等:《陶行知文集》,江苏教育出版社1991年版,第304页。

目 录

Contents

第一章 手脑结合理论的形成

第一节 “教学做合一”理论的产生	1
一、陶行知的教育理论	1
二、“教学做合一”的形成过程	6
第二节 “教学做合一”即手脑结合	14
一、以“真人”为目标	15
二、以“做”为核心	18
三、以“劳力上劳心”为关键	22
四、以“创造”为宗旨	26
第三节 陈鹤琴、黄炎培的手脑结合思想	33
一、陈鹤琴的“活教育”幼教理论	33
二、黄炎培的“手脑联动”职教思想	39
第四节 苏霍姆林斯基、赞可夫的探索与实践	44
一、苏霍姆林斯基的手脑教育观	44
二、赞可夫的手脑并用发展观	53

第二章 手脑结合的理论基础

第一节 哲学基础	64
一、全面发展观	64
二、实践本质观	73
三、主体价值观	79

第二节 脑科学基础	87
一、左右脑的功能特点	87
二、手脑间的密切联系	92
三、发挥大脑的整体功能	99
第三节 创造学基础	107
一、创造活动的一般过程	107
二、创造是言传与意会的互补	110
三、创造是理性与非理性的契合	114
四、创造是意识与无意识的协同	120

第三章 手脑结合的实践基础

第一节 活动教育基础	129
一、人是活动的主体	129
二、活动凸显儿童的天性	133
三、活动彰显教育的本质	136
第二节 科学教育基础	143
一、科学教育的轨迹	143
二、科学以探究为核心	147
三、科学教育重在探究	151
第三节 杜威的“从做中学”	156
一、以儿童为中心	159
二、以活动为载体	163
三、以经验为基础	165
四、以思维为关键	168

第四章 手脑结合理论的时代演绎

第一节 贯穿于多元智能理论	173
一、多元智能理论的缘起	173
二、多元智能理论的内涵	175
三、多元智能理论的价值	178
四、手脑结合思想的扩充	183

第二节 渗透入建构主义思想	193
一、建构主义理论的兴起	193
二、建构主义理论的旨趣	198
三、手脑结合思想的深化	201
第三节 汇聚入全人教育思潮	205
一、全人教育思想的起源	206
二、全人教育的思想意蕴	211
三、全人应该具备的素质	218
四、手脑结合思想的拓展	223

第五章 手的动作与脑的思维

第一节 手的解放与脑的发展	229
一、直立与手的解放	229
二、手的解放与脑的发展	234
三、手是人外在的大脑	239
第二节 智慧自动作始	244
一、动手激励着动脑	244
二、动作内化为智慧	250
三、内化是教育的真谛	256
四、手脑结合转识成智	261
第三节 动手能力不可或缺	268
一、手的动作的发展	268
二、君子也该会动手	275
三、操作学习与发展	280
四、动手能力的培养	288

第六章 手脑结合与脑功能开发

第一节 大脑有巨大潜能	297
一、人的未特定化	297
二、大脑的超剩余性	300
三、大脑的可塑性	303

四、大脑的潜能	307
第二节 左右脑活动的协同性	311
一、大脑分工的相对性	312
二、左右脑需要协同活动	316
第三节 手与脑需要协调发展	323
一、经验塑造着脑	324
二、大脑越用越灵	328
三、手巧激励心灵	331
四、手脑需要结合	338

第七章 手脑结合与创新能力培养

第一节 形象与抽象并重	345
一、形象思维至关重要	346
二、抽象思维不可或缺	356
三、两种思维相得益彰	361
第二节 情感与认知交融	370
一、不可冷落情感	370
二、情感需要体验	377
三、情感关乎创造	385
四、情知需要交融	390
第三节 动手与动脑相济	400
一、观察获得表象	400
二、动作创造表象	405
三、表象触发想象	411
四、想象孕育创造	415

参考书目	429
------------	-----

第一章 手脑结合理论的形成

手脑结合理论是陶行知从中国国情和教育现实出发,在批判地吸收了中国的教育理论,扬弃并借鉴了西方现代进步主义教育的合理因素的基础上产生的。陶行知所创造的手脑结合理论,为人类的教育事业做出了极为重要的贡献。我国教育家陈鹤琴、黄元培以及苏联教育家苏霍姆林斯基、赞可夫等也都为这一理论的丰富和完善发挥了积极的作用。

第一节 “教学做合一”理论的产生

长期以来,在我国传统教育中存在着重视教师的教,轻视学生的学,忽视学生主体性的不良倾向。在这方面,国外像德国教育家赫尔巴特也尤为强调教师的主宰作用,注重强制性的纪律和教师的权威作用,而忽视儿童在教育中的地位,不注重引导儿童的自主活动;过分注意知识的传授,而忽视儿童能力的培养。而稍早于赫尔巴特的法国启蒙思想家卢梭则主张教育要顺应自然,发展儿童的本性,重视儿童身心发展的年龄特征。作为陶行知导师的美国实用主义教育家杜威提出了“儿童中心主义”的教育主张,反对传统学校把学科或教材当作教育中心的观点,主张尊重儿童,将儿童作为组织一切教育活动的中心。陶行知在借鉴卢梭、杜威教育思想的基础上,提出了有着丰富主体性教育内涵的生活教育理论及其“教学做合一”思想。

一、陶行知的生活教育理论

陶行知的生活教育理论是在批判中国旧教育、西方洋教育的基础上,吸收中外优秀教育的成果,经过不断探索、试验而形成的符合中国实际、有中国特色的教育理论体系。生活教育思想作为陶行知教育思想的核心,集中反映了他在教育目标、内容和方法等方面的主张,反映了陶行知探索适合中国国情和时代需要的教育理论的不懈努力。陶行知的“生活教育理论”包括:“生活即教育”——这是陶行知生活教育理论的中心;“社会即学校”——这是“生活即教育”思想在学校与社会关系问题上的具体化;“教学做合一”——

这是“生活即教育”在教学方法问题上的具体化。应当说,陶行知的生活教育理论无论是强调学校教育与社会生活、生产劳动相结合,还是要求手脑并用、在劳力上劳心,都是对学校与社会割裂、书本与生活脱节、劳心与劳力分离的传统教育的反对。虽然当今时代与陶行知先生生活的时代已不可同日而语,但陶行知的生活教育理论恰似对我们时下的教育有感而发,仍然有着明确的针对性,依然散发出浓郁的时代气息。

陶行知强调,教育就以生活为中心,“没有生活为中心的教育是死的教育”^①。所谓生活,按陶行知的理解,“有生命的东西,在一个环境里生生不已的就是生活”。而“生活教育是生活所原有,生活所自营,生活所必须的教育”^②。生活教育具体有如下三个方面的含义:“(一)生活的教育;(二)为生活而教育;(三)为生活的提高、进步而教育。”^③从陶行知先生上述关于生活教育的定义不难发现,在陶行知看来,“生活即教育”,“生活与教育是一个东西,不是两个东西。在生活教育的观点看来,它们是一个现象的两个名称”。^④而“‘生活即教育’是叫教育从书本的到人生的,从狭隘的到广阔的,从字面的到手脑相长的,从耳目的到身心全顾的”^⑤。

生活教育是一种与传统教育有着本质不同的教育。陶行知对传统教育弊端深恶痛绝。他认为那是吃人的教育,是“教学生读死书、死读书。它消灭学生的生活力、创造力,它不是教学生动手、用脑,在教室里只许教师讲,不许问”。这样从小学到大学,读书的结果竟与一个吸食海洛因的家伙无异。他们“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、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,身体健康也没有了。大学毕业,就进棺材,这叫读书死”。而生活教育是“要教人做人,它要教人生活,健康是生活的出发点,它第一就注重健康,它反对杀人的各种考试,它只要创造的考成,也就是它不教人赶考赶人死。简单地说,他是教人读活书、读书活”。他又说:“活的书只能活用,不可

① 江苏省陶行知思想研究会等:《陶行知文集》,江苏教育出版社1991年版,第250页。

② 陶行知:《生活教育》,中国陶行知研究会:《陶行知教育思想的理论和实践》,安徽教育出版社1991年版,第72页。

③ 陶行知:《教育生活漫忆》,中国陶行知研究会:《陶行知教育思想的理论和实践》,安徽教育出版社1991年版,第86页。

④ 叶上雄:《生活教育十讲》,四川教育出版社1989年版,第33页。

⑤ 叶上雄:《生活教育十讲》,四川教育出版社1989年版,第31页。

死读,新时代的学生是用活书去生产、去实验、去建设。”传统教育是“教人劳心而不劳力,它不教劳力者劳心”。^①这也就是说,生活教育是教、学、做合一,是教人劳力上劳心,教人手脑并用的教育。

陶行知生活教育理论是在西方资本主义发展趋于成熟,工业化大生产空前发展的国际背景下创立的。资本主义的发展,要求改革传统的教育,以适应现代经济文化迅速发展的需要,从而导致了一些先进资本主义国家的教育以不可阻挡之势冲破中世纪封建教育的樊篱。与此同时,一些具有新教育思想的教育家也如雨后春笋般地涌现出来。17世纪资产阶级早期教育家夸美纽斯的《大教育论》等亦重新受到人们的重视。夸美纽斯所倡导的“普及教育”思想,亦早为资产阶级所接受。夸美纽斯主张,“只有受过一种合适的教育之后,人才能成为一个人”。“具有权力的人们,国王、亲王、官吏、牧师与教师,他们要有智慧,正如向导要有眼睛,活人要能说话,喇叭要出声音,或者刀要有刃是一样的。”^②

随着各资本主义发达国家的教育在冲破中世纪封建桎梏而得以迅速发展后,在18世纪下半叶至19世纪上半叶,一批又一批的教育家们的教育思想,接踵联袂地影响着世界,诸如卢梭、裴斯泰洛齐、福禄贝尔等。在19世纪下半叶至20世纪初,又接连出现了一批新的教育家。如美国实用主义进步教育运动的代表人物杜威,欧洲以提倡新教育而著称的蒙台梭利、怀特海、罗素等。他们都反对传统教育,主张尊重儿童个性,以儿童活动为中心,让儿童在活动中自动、自学、自己“管理”自己,做自己感兴趣的事,自由甚至放纵地发展,以培养资本主义所需要的人才。他们认为教育就是生活,而不是生活的预备,提倡在实际的生活中、经验中学习。尽管他们的说法不一,但基本的要求却是共同的,即要使教育适应资本主义工业社会的新发展,而突出的趋势就是学校教育与社会生活的联系。教育家从教育学、心理学、生理学等不同角度的研究中,日益认识到智力的、学业的成败,很大程度上取决于早期的经验。一个人智力的发展,与一个人所处的环境条件很有关系。幼儿时期被剥夺了智力刺激的儿童,也就永远达不到他们本可达到的水平,因而教育对儿童的成长至关重要。

① 何国华:《陶行知教育学》,广东教育出版社1997年版,第45页。

② 胡国枢:《生活教育理论——陶行知教育思想研究》,浙江教育出版社1991年版,第46页。