

# 论陶行知知行说的“一点两面”

王文虎

(武汉工商学院国学教育研究院, 武汉 430065)

**摘要:** 本文认为陶行知知行学说的基本点在于从“生活”出发,并且是以“生活”为中心的,由此形成了强调生利与实验两个基本方面的关于知行问题的“一点两面”学说。这一个基本点和两个基本方面对于正确理解陶行知思想具有重要意义。

**关键词:** 陶行知;生活;知行说;“一点两面”

## On the “One Point and Two Aspects” of Tao Xingzhi’s Theory of Knowledge and Action

WANG Wenhua

(Sinology Education Research Institute of Wuhan Industrial and Commercial College, Wuhan 400065)

**Abstract:** This paper argues that the fundamental premise of Tao Xingzhi’s theory of knowledge and action starts from “life” and takes “life” as its core. From this, a “one point and two aspects” doctrine on the issue of knowledge and action is formed, which emphasizes two basic aspects: generating benefits and experimentation. This basic point and two basic aspects are of great significance to the correct understanding of Tao Xingzhi’s thought.

**Keywords:** Tao Xingzhi; life; Theory of knowledge and action; “One point and two aspects”

在中国现代思想家群体中,陶行知被称为人民教育家、思想家、伟大的民主主义战士、爱国者等等。在这些称号中,最能彰显陶行知个性的,通常被认为是“教育家”。其实,“教育”只是陶行知表达其思想的具象,而其关于生活的思想,才是使他充满魅力的关键。陶行知首先是个伟大的思想家,然后才是“改造全国乡村教育”的教育家。但是陶行知并不是空洞的思想家,他的思想是从“生活”出发,并且是以“生活”为中心的,由此形成了强调生利与实验两个基本方面。

### 一、“生活”:陶行知知行学说的出发点

“生活”一词最早出于《孟子·尽心上》:“民非水火不生活”。在二十世纪之前,“生活”一词虽然含有为生存发展而进行的种种活动之义,但是还没有被普遍关注。进入二十世纪后,无论是在中国思想史,还是西方思想史上,

【收稿日期】 2025-05-13

【作者简介】 王文虎,武汉工商学院国学教育研究院执行院长,副教授。

“生活”都成为关注的焦点,西方现象学关注生活世界,中国哲学家也谈哲学也离不开“生活”,“哲学和人类社会生活的关系,是非常密切的。在我们的日常生活里,随时随地都可以找到哲学的踪迹。”<sup>[1]</sup>不仅如此。在中国文化界,生活是二十世纪跨领域的范畴,如同今天的“系统”这个词是跨领域的范畴一样。文学理论家谈文艺,也离不开生活,他们强调生活是一切文学作品取之不尽用之不竭源泉。“文艺是生活的反映。能真实地反映生活的作品,能够真实地反映出生活的脉搏的作品,才是好的,伟大的。”<sup>[2]</sup>“五四运动”前后,各个学科领域的学者都将目光都聚集到了生活。从事教育活动的陶行知也被卷进了“生活”的洪流,他将生活的范畴引进了教育学领域,由此形成了他的生活教育。

陶行知的教育,从活动形态上看,有三个字至为重要,它们就是“教学做”。而“教学做”的中心,便是“生活”,“生活”是教学的出发点。他说,教学做有一个公共的中心,这“中心”就是事,就是实际生活。实际生活说得明白些,便是日常生活。积日为年,积年为终身,实际生活便是人生的一切<sup>[3]</sup>。

从这个论述可知,陶行知的教育活动实际上是将“实际生活”当作对象范畴了,由此出发,就有了“生活即教育”等重要结论。对于他来说,生活的“范围之广实与教育等”。“有关于职业之生活,即有关于职业之教育;有关于消闲之生活,即有关于消闲之教育;有关于社交之生活,即有关于社交之教育;有关于自然界之生活,即有关于自然界之教育”<sup>[4]</sup>。他这里使用的句式是“有……即有”,表明陶行知将“实际生活”作为职业教育、消闲教育、社交教育等等的构成本体或基础。实际生活即教育活动的源泉。

这个思想,早在延安时期,就曾引起中国共产党人的高度关注。1942年2月27日延安召开了陶行知教育讨论会。李维汉在会上指出陶行知的“生活教育有三个基本思想,一是主张生活教育,反对与生活脱离的洋化教育和封建传统教育;二是主张普及教育、大众教育、大众文化,反对教育和文化为少数人所独占;三是主张教、学、做合一,反对为读书而读书。这些思想基本上是正确的。”<sup>[5]</sup>

如果我们将陶行知放在思想上去考察,那么“教育”只是陶行知表达其思想的具象,透过这个具象,我们看到的是“现实生活”。“现实生活”是构成陶行知思想的核心范畴,也是他绕之而展开的教育思想的本体,由此而形成的著名观点便是“教学做”。

“教学做”之间并不是简单的并列关系,除有并列关系,还有内容与形式的关系。教与学是并列关系,教、学与做之间则是形式与内容的关系。先看形式与内容的关系。陶行知将“生活”引进教育学领域的重要步骤,就是把“实际生活”具体化为“做事”之“做”。关于“做”,陶行知曾指出,“做必须用器官。做什么事使用什么器官。耳目口鼻,四肢躯体都是要活用的。所以有的事要用耳做,有的事要用眼做,有的事要用嘴做,有的事要用脚做,有的事要用手做,有的事用他们合起来做。”<sup>[2]253</sup>这就是说,做是人(分别的或综合的)使用的自己器官干事的感性活动,这相当于我们今天所说的“实践是感性的人运用自己的器官及其延伸(工具)干事的感性物质活动”,也就是古人所讲的“手格猛兽之格”或“犯手实做其事”之“格”。这种“做”,在陶行知看来,乃是人生的本体,其积日为年,积年为终身,乃为日常生活,这便是“人生的一切”。从这个意义上,我们可以讲“做”便是社会,便是历史,便是教育,而教与学都是“做”的表现形态。再说并列关系。教与学分别是“做”的两种形式,因而它们之间是并列的。教是基于做的老师对学生的关系。就此而论,“做”便是“教”;学是基于做的学生对老师的关系。就此而论,“做”便是“学”。陶行知对教学本体论的思考无疑是深刻的,但是以今天的眼光来看,他的思考似乎还有漏项。这个漏项就是“研”,不能简单地讲“教学做”,而应该讲“教学研做”。因为无论是“教”,还是“学”,都渗透着“研”。教师如何将做之技术与奥妙创造性地传递给学生?这是“研”;学生如何将做之技术与奥妙转化成自己的生活方式?这也是“研”。“研”就是对“做”的逻辑进行探究的行为。对于陶行知来说,“教”者,“生活”也;“学”者,“生活”也;“研”者,亦“生活”也。“实际生活便是人生的一切”,当然也便是“教学研”的一切。

陶行知赋予了“生活”或“做”这个本体范畴对于教学研究的意义,他的生活哲学将触角深入到了认识论的领域。在这里,他将“生活”简化为“做”。所教者,乃“做”;所学者,也是“做”。只是可惜他没有进一步将包含在教与学中的“研”引申出来,也没有进一步指出,就是对做什么、怎么做的思考。但是,他将“生活”当作“对象”范畴的意识是明确的。“教育者,其收效纯在将来”<sup>[6]</sup>。所谓收效纯在将来,即是将尚不存在的本体变成现实的奋斗过程、创造过程,就此而言,教育是实验技能的培养,旨在将人变成在实验中把握“将有”的“创造者”。以上三有,前二者与生利相联系。后者与实验相联系。教育的本体不仅在于习得已有、应有的生活方式与技能,从而形成职业生涯,而且在于尝试将有,从而形成创造品质。而要达到这种理解,我们又必须将“生活”提升到“实践”的高度。问题是,陶行知多谈“生活”,少谈“实践”。他的“生活”概念虽然与马克思主义所说的“实践”有相通之处,但是他对生活问题的理解并没有达到实践本质论的思想高度。在陶行知的著作中,“生活”是构成教育等上层建筑的本体性的东西,所以说生活即教育。在马克思主义的著作中,生活与实践的确是有区别的。列宁曾说:“生活、实践的观点,应该是认识论的首先的和基本的观点。”<sup>[7]</sup>这里讲“生活、实践的观点”,列宁在“生活”与“实践”之间加上了一个顿号,说明二者是有区别的。但是列宁更强调二者都是“认识论的首先的、基本的观点”,即强调二者具有等值性。马克思也是从二者的联系谈生活与实践问题的。他说:“社会生活在本质上是实践的。凡是把理论导致神秘主义方面去的神秘东西,都能在人的实践中以及对这个实践的理解中得到合理的解决。”<sup>[8]</sup>马克思的意思很清楚:“社会生活”属于现象论范畴,而“实践”则属于本质论范畴。把握生活真谛的基本范畴并不是“生活”,而是反映生活本质的“实践”。

## 二、陶行知知行说的“生利面”

当陶行知将“日常生活”这个“基本点”拓展为“面”时,他所关注的“生活”是“生利性”。对于“日常生活”这样一个无所不包的大概念,陶行知从不空谈“生活”。在他看来,生活是有益于生存和发展的过程。生活就是创造利益的过程,在中国文化看来,利来利往,皆是生活。正如司马迁在《史记》中所指出的,“天下熙熙皆为利来,天下攘攘皆为利往。夫千乘之王,万家之侯,百室之君,尚犹患贫,而况匹夫……亲朋道义因财失,父子情怀为利休”。陶行知对生利问题的关注,以“生计”或“职业”为切入口,或者说是围绕着生利问题来展开“教学研”的。

1917年,黄炎培等在上海成立中华职业教育社,以解决生计问题为方针。作为该社特别社员的陶行知,自然也高度关注职业教育活动中的“生计问题”。不过,在当时,人们对生计问题的理解并不一致。有很多人往往以文害辞,或认为“生计问题”就是生活问题,或者认为“生计问题”乃是“衣食”问题。陶行知认为,不能将生计等同于生活。因为,“生活主义包含万状,凡人生一切所需皆属之。其范围之广,实与教育等。有关于职业之生活,即有关于职业之教育;有关于消闲之生活,即有关于消闲之教育;有关于社交之生活,即有关于社交之教育;有关于天然界之生活,即有关于天然界之教育。人之生活四,职业其一;人之教育四,职业教育其一。故生活为全体,职业为部分;教育为全体,职业教育为部分。以教育全体之生活目的视为职业教育之特别目的,则职业教育之目的何以示别于教育全体之目的,又何以示别于他种教育之目的乎?故生活之不能为职业教育独专之主义者,以其泛也。”也不能将“生计”等同于“衣食”,他列举了五条理由。如“大凡衣食之来源有四:职业,祖遗,乞丐,盗窃是也。职业教育若以衣食为主义,彼之习赖子乞丐盗窃者,不亦同具一主义乎?而彼养成赖子乞丐盗窃者,亦得自命为职业教育家乎。此衣食主义之不适于职业教育者一也。不宁唯是,职业教育苟以衣食为主义,则衣食充足者不必他求,可以不受职业教育矣。此衣食主义之不适于职业教育者二也。且以衣食主义为职业教育之正的,则一切计划将趋于温饱之一途。此犹施舍也。夫邑号朝歌,墨翟回车;里名胜母,曾子不入。学校以施舍为主旨,则束身自好者行将见而却步矣。此衣食主义之不适于职业教育者三也。”等等。职业教育中的“生活”不是“衣食主义”,这失之太窄;

但是用“生活主义”来规定职业教育又失之宽泛。最能体现职业教育之本质特征的是“生利”，“职业教育应以生利为主义”。所谓“生利”，既指农产谷、工制器等“生有利之物”，又包括商通有无、医生治病等“生有利之事”。前者以物利群，后者以事利群，生产虽有事物之不同，然其有利于群则一。职业中人是指生利之人，不能生利之人，不得谓之职业中人。凡养成生利人物之教育，皆得谓之职业教育；凡不能养成生利人物之教育，皆不得谓之职业教育。“生活”就是“生利”的过程，这个思想与我们前面所讨论的实践的“直接现实性”是一致的。

### 三、陶行知知行说的一个“实验面”

陶行知师从杜威，杜威的实验主义是他的生活教育的出发点。因此，他对生活或教育的理解渗透了科学实验主义精神。实验性是他的生活教育的重要方面。他将实验的职能概括为如下几个方面：一是发现学理，即由实验而发现新的学理；二是印证学理，即由实验而验证他们所发见之学理是否正确；三是实习学理，即能行之实地教学；四是推广学理，即模范之意<sup>[9]</sup>。以上四个方面，核心的东西是发明与创新。他说：“夫教育之真理无穷，能发明之则常新，不能发明之则常旧。”“新教育之所以新，旧教育之所以旧，亦视其发明之能力之如耳<sup>[49]</sup>。”

科学实验，在陶行知看来，是“一切发明所由来”或“发明之道”，我们也可以将“发明之道”理解为陶行知的“生活逻辑”。他说：“发明之道奈何？曰：凡天下之物，莫不有赖于戎所处之情况。境况不同，则征象有异。故欲致知穷理，必先约束其境况，而号召开象征，然后效用乃见。此试验之精神，近世一切发明之由来也。”<sup>[49]</sup>生活或者充的“发明之道”是有步骤的，他根据导师杜威的观点将此步骤细化为发明的“五步工夫”。他说，科学方法是有步骤的，是有线索的。第一步要觉得有困难，如牛顿看见苹果落地，别人看了不知几千百次，没有觉得困难，唯有牛顿觉着有困难，所以他发现地球的吸力，教育方面也是如此。有的人上课看不出什么问题，学风之坏也不注意，所以就不会有问题。第二步得要晓得困难的所在，就是要找出困难之点来，如一个人坐在那里发脾汗，是觉着有困难了。用什么方法来解决这个困难，这就跳到第三步，从此想到种种方法来解决，有的用画符放在辫子里，有的请巫婆，有的到庙里烧香祷告，有的请医生，有的吃金鸡纳霜。有了法子然后再去选择，这就到了第四步。自以为老太婆的法子好，就去试一试；不能解决之后，再用其他法子，最后唯有吃金鸡纳霜渐渐地好了。但此刻还不能骤下“金鸡纳霜能治脾汗”的断语，因为焉知不是吃饭时吃了别的东西好的呢？所以必须实验一番，这就是第五步了。如在同一情形之下，无论中外、男女、老幼吃了都是灵的，那么金鸡纳霜能治脾汗就不会错的<sup>[2129]</sup>。

以上的五个步骤，陶行知称为“科学方法”或“发明之道”，胡适称之为“法式的伦理学”，用我们的话讲，它们是“实际生活的逻辑”，或者说是“做的逻辑”。对“法式的伦理学”，胡适是这样介绍的，“杜威论思想，分作五步说：（一）疑难的境地；（二）指出疑难之点究竟在什么地方；（三）假定种种解决疑难的方法；（四）把每一种假定所涵的结果，一一想出来，看哪一个假定能解决这个困难；（五）实证这种解决使信用；或证明这种解决的谬误，使人不信用”<sup>[10]</sup>。他在作了这些介绍之后，特别强调：“从第一步到第三步，是偏向归纳的，是先考察眼前的特别事实和情形，然后发生一些假定的通则；但是从第三步到第五步，是偏向演绎法的，是先有了通则，再把这些通则所涵的意义一一演出来，有了某种前提，就必然有某种结果；更用直接或间接的方法，证明某种前提是否真能发生某种效果。懂得这个道理，便知道两千年来西洋的‘法式的伦理学’单教人牢记 AEIO 等法式和求同求异等等细则都不是训练思想力的正当方法。思想的真正训练，是要使人有真切的经验来作假设的来。”<sup>[10]239</sup>

由此可知，陶行知所讲实际生活科学方法的“五步说”又称为“法式的伦理学”，也就是所谓的逻辑学。但是在这里，他与胡适是有立场上的区别：胡适将此“法式的伦理学”称为“思想”的，而陶行知称为“生活”的。对于陶行知来说，“法式的伦理学”在本质上是生活的。“法式的伦理”使实际生活获得了普遍必然性。

陶行知的生利的实验的生活逻辑观念源于杜威，不过，在运用杜威的思想时，他将荀子“制天命而用之”的思

想注入了其中,使二者进行了互相的改造。陶行知在介绍杜威思想时引用了荀子:“大天而思之。孰与物畜而制之!从天而颂之,孰与制天命而用之!望时而待之,孰与应时而使之!因物而多之,孰与骋能而化之!思物而物之,孰与理物而勿失之!”然后指出“此数语,可中试验精神之窍要矣。”<sup>[4]9</sup>

简而言之,陶行知的生利的实验的生活逻辑观,是对杜威的实验主义与荀子的制天命而用之说的综合创新,是直接现实性与普遍必然性的统一。

#### 参考文献:

- [1] 艾思奇. 大众哲学:修订本[M]. 北京:人民出版社,2004:1.
- [2] 胡风. 胡风全集:第2卷[M]. 武汉:湖北人民出版社,1999:305-306.
- [3] 董宝良. 陶行知教育论著选[M]. 北京:人民出版社2011:255.
- [4] 江苏省陶行知教育研究会、南京晓庄师范陶行知研究室合编. 陶行知文集[M]. 南京:江苏人民出版社,1981:1.
- [5] 中共中央党史资料征集委员会、中共中央党史研究室. 中共党史参考资料:第8辑[M]. 北京:人民出版社,1980:19.
- [6] 梁启超. 梁启超全集:第二集[M]. 北京:中国人民大学出版社,2018:490.
- [7] 列宁选集:第2卷[M]. 北京:人民出版社,1960:142.
- [8] 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1975:8.
- [9] 周洪宇,刘大伟. 陶行知年谱长编:第一卷[M]. 北京:人民出版社,2021:233.
- [10] 胡适文存:第1集[M]. 合肥:黄山出版社,1996:235.