

“生活·实践”教育的教育时间观

——基于陶行知关于教育时间的分析

李忠,付德健

(陕西师范大学教育学部, 西安 710062)

摘要:教育时间是在教育活动中,为了实现教育目的而规划、分配与使用的时间,可区分为物理时间、心理时间与社会时间。陶行知的教育时间观以解放人的身心为条件、以培养人的创造力为目标,是对学校制度时间规训、社会结构时间剥夺的理性回应。在教育实践中,陶行知依托“生活教育”的三大内容,建构了以“解放”“创造”为核心的教育时间观,将时间从规训的手段转化为培养创造力的工具,为打破时间专制、恢复教育本真价值提供了开创性方案,是新时代“生活·实践”教育实验可资汲取的思想资源与历史经验。

关键词:陶行知;教育时间;六大解放;创造力

The Educational Time View of “Life Practice” Education is Based on Tao Xingzhi’s Analysis of Educational Time

LI Zhong, FU Dejian

(School of Education, Shaanxi Normal University, Xi’an 710062)

Abstract: Educational time refers to the time allocated, planned, and utilized in educational activities to achieve pedagogical objectives, which can be categorized into physical time, psychological time, and social time. Tao Xingzhi’s concept of educational time, grounded in liberating human mind and body while cultivating creativity, serves as a rational response to the institutionalized time constraints of school systems and the temporal deprivation caused by social structures. In his educational practice, Tao Xingzhi developed an educational time perspective centered on “liberation” and “creativity” through the three pillars of “life education.” This approach transformed time from a disciplinary tool into a creative catalyst, offering groundbreaking solutions to break free from temporal authoritarianism and restore education’s authentic value. These insights provide valuable ideological resources and historical lessons for contemporary “life-practice” educational experiments in the new era.

Keywords: Tao xingzhi; Educational time; Six liberations; Creativity

【收稿日期】2025-09-04

【基金项目】国家社会科学基金教育学一般课题“‘具身’劳动教育的理论与实践研究”(批准号:BAA200025);陕西省2023年度教师发展研究计划专项项目“教育家精神的历史发展、核心内涵和时代价值研究”(批准号:2023JSX002)。

【作者简介】李忠,博士,陕西师范大学教育学部教授、博士生导师;付德健,陕西师范大学教育学部研究生。

时间是教育活动得以展开的必要条件,教育的目的、内容、方法、途径以及评价只有嵌入到时间序列之中才能得以实施。因此,教育的时间转向成为教育理论与实践活动必须关注的内容^[1]。所谓教育时间,是在教育活动开展过程中与个体学习发展、群体教学组织及教育系统运转相关的所有时间分配、运用、管理及意义建构的总和。教育时间的安排应当服务于人的健全成长,回应让人成为“人”的根本诉求。然而,当前的教育时间安排呈现异化学生的趋势。2021年中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》,对教育时间的结构性问题作出回应,要求“全面压减作业总量和时长”,从制度层面保障学生的休息权和自主发展的时间。但是,在繁重课业、密集考试与强化训练的教育现实中,学生普遍陷入“节奏过载”与“时间焦虑”困境。教育时间安排背离育人本位,异化为追求效率与绩效的工具。陶行知基于“六大解放”的教育时间观,显示出对儿童的理解与尊重,揭示了儿童全面发展的节奏,为“双减”政策背景下的教育时间优化提供了理论支撑与现实路径,也为新时代“生活教育”——“生活·实践”教育实验提供了可资汲取的思想资源与历史经验。

一、陶行知教育时间观的基本内涵

陶行知结合自身教育实践与工作经历,给教育时间以高度重视,构建起一套独具特色的教育时间观。在陶行知看来,教育时间是物理时间、心理时间与社会时间的有机统一,是人本原则与效率原则的辩证统一,服务人的创造力成长与民族的创造性培育。

(一)物理、心理与社会时间的有机统一:教育时间的构成

教育时间具有物理、心理与社会三重维度。其中,物理时间是客观存在且可量化的时间,是教育活动的客观载体,表现为课程表、学时等可量化的刻度,构成教学秩序的基础框架。心理时间体现为学习者对时长的主观感知,影响学生学习效能,是衡量教育活动適切性的隐性指标。社会时间则反映教育时间的制度属性,如学制规定、学期安排等,嵌入社会分工与文化传统,规范教育进程的集体节奏。因此,物理时间为心理时间提供计量锚点,心理时间反作用于物理时间的实际效用,社会时间则为物理时间赋予制度意义,共同构成教育时间的完整形态。

1. 物理时间:教育秩序的基础框架

物理时间是教育活动的客观计量维度,以时钟、日历等为刻度。它规定教育教学的节奏与进程,具有刚性特征,可能与个体学习节奏产生张力,需通过合理规划平衡规范性与灵活性。陶行知重视教育的物理时间,倡导“有计划的生活”“受有计划的教育”,并将这一理念付诸实践。1930年,陶行知制定《我今年的计划》,以小时为单位对工作与生活作出安排,包括:“(1)六天工作一天玩;(2)晓庄学校每周十二小时工作;(3)和平学园每周十二小时工作;(4)中华教育改进社每周六小时工作”^[2]等,体现了以时间计量单位进行时间管理的理性思维方式。

但是,陶行知反对将教育的物理时间工具化、绝对化。在1931年出版的《儿童的度量衡》中,陶行知以通俗的语言向儿童解释物理时间的测量:“量久暂,量快慢是时间之测量,测量时间的工具是时计,俗语大的称作钟,小的称作表”^[3]。他强调教育的物理时间应当服务于人的发展,而非束缚个体成长的枷锁,凸显对人的主体性的关怀,“计划是为人定的,人不是为计划生的。如果计划行不通,或是勉强实行而于人生有害,我们尽可以提出修正”^[4]。陶行知重视对物理时间的计划,“因为我们深信中国的大病在于无计划的漂泊,因为我们深信计划是效率的源头,因为我们深信一个平庸的计划胜于无计划的瞎摸索”^[5]。

2. 心理时间:教育效能的内在尺度

心理时间是个体对物理时间的感知与判断,即个体主观体验到的时间。心理时间“突破了机械客观的物理时间,是主体生命和心灵的感悟以及对当下的思考”^[6]。在教育过程中,心理时间直接作用于学生的注意力分配、兴

趣激发与知识吸收速度,从而成为衡量教育效能的隐性尺度。陶行知意识到心理因素对教学成效的决定性影响,他强调“试验的教育”必须重视“试验的心理学”,因为“心理学是一切教学方法的根据”^[7]。教育教学必须契合儿童的心理节奏,否则会出现意外:如果教师依照自己的节奏教学而忽视学生的学习节奏,就会造成“先生收效很少”“学生苦恼太多”^[8]的被动结果。由于心理时间的差异性与物理时间的客观性之间存在张力,必须根据学生真实情况予以适当调整,确保心理时间与物理时间保持平衡,“要是规定了今天讲一课,明天讲一课,每课虽是都一字一句地分析解释,在那天资聪颖的小孩子咧,他固然能够领受到他的脑袋里去,并且还有闲空;若在那秉性鲁笨的小孩子,那就等于对牛弹琴了,一些儿也不懂得”^[9]。

陶行知认为有效的教育必须尊重儿童的心理时间,通过激发学生的兴趣和内在动机来维持其学习的持久性。唯有如此,学生才能进入忘我的沉浸状态,“使他们读了第一课就想读第二课,用他们自然的兴味,来维持他们的恒心和努力”^[10]。在陶行知看来,理想的教育状态是让儿童沉浸其中、乐在其中,以至于时间的流逝不再被感知,从而消解物理时间带来的枯燥与压迫感。他以孔子“发愤忘食,乐以忘忧,不知老之将至”^[11]为例指出,正是由于沉浸其中,心理时间悄然飞逝。因此,心理时间的关键在于让教育内容与学习过程有节奏且充满吸引力,使时间在专注与愉悦中自然流淌。

3. 社会时间:教育实践的文化意蕴

社会时间是特定社会或群体基于集体需求约定的时间规范与秩序,是协同集体行为的“制度性框架”。教育时间不仅是个体的心理体验或客观的物理刻度,还体现为一种社会时间。社会时间植根于教育实践之中,呈现出多维度、分层级的结构特征,“社会结构的不同层次具有不同的时间结构特征,从个体、非正式群体、正式组织机构与社会四个维度分别划分出自我时间、互动时间、制度时间和文化时间四个类型”^[12]。这些时间维度相互交织、彼此渗透,共同构成了教育生活中的社会时间性结构。其中,自我时间强调个体在自主规划与生命节奏中的能动性;互动时间体现为师生、生生等主体间通过交流与协商生成的关系性时间;制度时间以课表、阶段性目标与行为规范为表现形式,建构起教育运作的秩序化框架;文化时间则超越个体与制度,代表社会历史传统与价值观念对教育节奏的深刻浸润。

“时间是文化战的最大关键”“时间解放是大众文化解放的焦点”^[13],陶行知的社会时间观体现出鲜明的“文化时间”意蕴。他曾系统研读中国传统文化典籍,广泛涉猎“孔子、孟子、墨子、庄子、荀子、朱熹、王阳明、王畿等先哲的学说”^[14],积淀了深厚的国学基础,对传统政治思想与哲学理念体悟尤深。深厚的传统文化滋养,塑造了陶行知守时与惜时的社会时间观。他援引大禹“寸阴之惜”、孔子“逝水之叹”、韩愈“业精于勤,荒于嬉”等典故,强调“人之最宝贵者,莫如光阴;所亟图者,其如事业”^[15],倡导珍视光阴、笃行不怠。

(二)效率、人本与创造力的辩证统一:教育时间的实践原则

陶行知重视教育时间的合理使用,并将其视为教育成效、育人价值以及创造力培养的关键。他既批判旧教育在时间利用上的低效与浪费,也反对片面追求效率而忽视人的发展。对陶行知而言,教育时间的运用应当建立在“效率”“人本”以及“创造力”统一的原则之上。

1. 效率原则:教育时间安排的理性准则

效率是“以少数之金钱、时间、精神,而得多数之效力”^[16]。陶行知注重教育中的效率,强调“事当其时”与“人当其才”。“事当其时”强调教育应顺应人的身心发展阶段性特征,避免“揠苗助长”;“人当其才”则体现为根据人的差异属性因材施教,将教育时间投向最能激发其潜力的领域。教育活动若无视人的禀赋、兴趣等个体特质,强制推行统一的教学模式,必将沦为“磨洋工”式的低效重复,造成时间与精力的浪费。

为了提高时间利用效率,陶行知强调要依托合理的制度安排与科学的工具支撑。他说:“建设教育,譬如造房

屋;学制,譬如房屋之图案。想有适用的房屋,必先有适用的图样。”^[17]陶行知认为,学制、校历、课程表等要素的前瞻规划是效率提升的制度性保障。为了提高教育时间利用效率,必须科学使用教育工具。陶行知说:“善事必利器,器不利而求效能之增者,未之有也。”^[18]在教育活动中,必须对教育统计、教育测验等工具以足够重视,以保障教育时间的利用率。

2. 人本原则:教育时间运用的价值准则

教育时间的安排以保障学生健全发展为价值指向。陶行知反对将教育时间异化为规训与控制学生的工具,提倡“解放儿童的时间,使他们的生命不会被稻草塞满”^[19]。“稻草”意指脱离儿童生活实际、缺乏教育价值的僵化书本知识。他批判传统教育密集的课程安排、繁重的课业负担与频繁的考试,将学生的日常时间消耗殆尽。因为,“当教育时间异化成规训的力量,教育时间的教育性就荡然无存”^[20]。因此,争取时间的“解放”,是教育回归本真、保障学生发展权利的根本要求。

教育时间的“解放”,直接关系到学生的健全发展。在身体层面,若将学生长期禁锢于课堂,就会出现“面黄肌瘦,腰驼背曲,恢复了我国老祖先五十年前佝偻状况的老样子,四肢伏地”^[21]的被动结局。在心智方面,若“把无所谓的功课排得满满的”,就会导致学生“对于民族前途和别的大问题一点也不能想”^[22]的后果。如果将“讲书、听书、读书”等于“正式教育”而垄断全部教育时间,学生就会被迫成为接受知识的容器,丧失独立思考与社会参与的机会,沦为与现实隔绝的“活死人”。因此,陶行知特别强调教育必须为学生预留参与社会、自主反思的开放时间,服务于学生的健全成长。

3. 创造力原则:教育时间使用的目标准则

创造力是行动与思想结合产生新价值的能力,是人的成长与社会发展的核心能力。教育时间的使用必须以培养人的创造力为目标,“教育是要在儿童自身的基础上,过滤并运用环境的影响,以培养加强发挥这创造力”^[23]。陶行知将创造力与国家独立、民族复兴联系在一起,“运用大多数人的力量,才能够去创造,才能救国雪耻”^[24]。在他看来,教育若不能激发学生的创造力,便会沦为“奴隶教育”“奴才教育”。在这个意义上,教育时间不只是教学计划中的度量单位,而且是培养人的创造力的基本条件。

培养创造力,需要给人以自由支配的时间。面对传统抑制创造力的教育时间安排,陶行知予以犀利批判。一方面,传统教育通过极致的课程与课业安排,将时间“挤得滴水不漏”,彻底剥夺了学生进行自由探索、实践与反思的时间;另一方面,传统教育将教科书奉为圭臬,却“不教您试验,不教您创造,它们只能把您造成一个自然科学的书呆子”^[25]。陶行知批判这种以教科书为中心的教育时间安排是“创造、建设、生产的最大的障碍物”^[26]。在他看来,这种将学生禁锢于僵化、填鸭式教育的时间安排,是阻滞其创造力培养的严重问题。陶行知秉持“行动是老子,思想是儿子,创造是孙子”^[27]的创造教育理念,强调教育必须给学生足够的时间以培养其创造力,“要解放小孩的自由,让他做有意思的活动”^[28]。

二、陶行知教育时间观形成的动因

陶行知教育时间观的形成,源于对中国教育现实的实际考察以及对传统教育脱离生活、忽视实践的批判。因此,陶行知对教育时间本质的洞察与变革诉求,不是来自在书斋中的玄思,而是根植于教育实践,是对学校制度与社会结构中时间专制深刻体认的结果。

(一) 考试制度的时间规训:对“劳心者”的束缚

陶行知对遏制学生创造力的传统教育深恶痛绝。他说:“有些传统的学校,名为认真,实际是再坏无比。他们把无所谓的功课排得满满的,把时间挤得滴水不漏,使得学生对于民族前途和别的大问题一点也不能想,并且周

考、月考、学期考、毕业考、会考弄得大家忙个不了,再也没有一点空闲去传达文化唤起大众。说得不客气些,这就是汉奸教育、奴化教育、亡国教育。”^[29]正因如此,陶行知对以应对考试为中心的教育深恶痛绝。在考试教育主导下,学生是学会考,教员是教人会考,学校是变成了会考筹备处。考试所要的必须教,考试所不要的就不必教,甚至于必不教。于是唱歌不教了,图画不教了,体操不教了,家事不教了,农艺不教了,工艺不教了,科学的实验不做了,所谓课内课外的活动都不教了。所教的只是书,只是考的书,只是《会考指南》。教育等于读书;读书等于赶考。在他看来,以考试教育为代表的学校制度,实质是一套以考试为核心的时间规训机制。

首先,考试的制度设计直接导致教育时间功能的异化,将学生推入分身乏术的困境。毕业会考制度引发的直接结果是制造了密集的考试牢笼。毕业考试(6月上旬)、毕业会考(6月末)与高校招生考试(7-8月)在短短三个月内接踵而至,学生几乎无喘息之机。“会考科目包括中学所学各科,初中有13门,高中有14门”^[30],学生被迫在极短时间内反复演练、应答繁复内容,成为考试机器,“考试就成了锻炼我们的唯一熔炉。堆得如山如海的习题紧压在我们头上,使得一个最聪明最用功的得头名的学生也没有把功课完全弄清过”^[31]。在以量取胜的考试逻辑下,教育时间被异化为重复训练的机械单位,学习的意义与效能也随之流失,教育从育人的过程退化为制度化规训的程序。

其次,考试制度不仅是物理时间的过度占据,更是心理时间的深度压缩。在高压、枯燥、重复的应试训练中,学生仅能体验到“心理时钟被人为拨慢”的痛苦,在无休止的题海操练中感受到“度日如年”的煎熬。原本应该伴随着兴趣与自主探索的学习,被强行转化为一种被动承受的任务,造成学生强烈的学习拒斥和心理创伤。当个体丧失对时间安排的自主感时,时间体验会显著负面化,考试制度恰恰通过对学习时间的完全控制,剥夺了学生的自主体验,使其丧失了内在动机,只能机械地完成学校的要求。

最后,刚性的考试制度恶化了整个教育生态。作为评价体系的“指挥棒”,考试制度直接影响到学校的办学方向与教学安排。1932年颁布的《初级高级中学课程标准总纲》规定:“初中学生每日上课及在校自习总数规定为8小时,每星期以48小时计算,除上课时间外余为在校自习时间”^[32]。这种规定意味着学生的全部日常时间几乎都被学校占据,处于学习与备考的连续紧绷状态。为了应对考试,学校普遍采取极端措施——或“加紧教学,生吞活剥,不问学生能容受与否”,或“变更课表,将教学时间,集中于少数主要学科”,甚至“停止上课,专请教师讲解‘会考指南’一类书籍”^[33]。在考试制度作用下,课程结构严重失衡,教学方法退化为机械灌输,教学节奏与儿童的心理节律严重背离,学生的生活时间与学习时间高度统一,形成了制度性的“时间围困”。

正因如此,陶行知将机械刚性的考试制度称为“杀人”制度。他在《杀人的会考与创造的考成》中指出,会考制度以“杀人”的方式摧残学生的生命——“把肉儿赶跑了,把血色赶跑了,甚至有些是把性命赶跑了”^[34]。考试制度将学生时间与精力禁锢在应试的书本中,使学校熄灯时间“从十时延到十一时”,甚至出现“茅厕里开夜车”的荒诞场面,消弭了学生的精气神——“把所要收复的东北赶跑了”^[35]。正因如此,考试制度不仅集中于培养“劳心者”,还“把有意义的人生赶跑了”^[36]。当教育时间强制学生脱离真实的生活实践,仅仅停留在空洞的理论操练时,学生的创造潜能与生命意义也被彻底剥夺。

(二) 社会结构的时间剥夺:对“劳力者”的压榨

在近代中国半殖民地半封建的社会背景下,资本主义工业的扩张与传统农业的沉重负担交织在一起,共同剥夺了“劳力者”的教育时间。工人被卷入机器轰鸣的工厂制度,农民则困于繁重无尽的农业劳动,日常时间被生产逻辑系统吞噬,教育权利长期处于缺失状态。

首先,工厂制度构建的时间专制,使工人被异化为单纯的劳力工具。以1915年前后的上海瑞记纱厂为例,工人“日班从早上六点做到傍晚六点,夜班为傍晚六点到早上六点”^[37],经常在机器轰鸣中就地进餐。由于时间被剥

夺,工人休息日极其有限,“仅有假期为圣诞节放假一天,春节放假六天”^[38]。上海多数纱厂是24小时轮班工作,学徒情况更糟,“他们常常让他们的学徒全力工作到十八小时至二十小时”^[39]。畸形的劳动制度,剥夺了工人接受教育与自我提升的时间和机会。

其次,农民深陷务农困境,教育时间被剥夺。由于生存压力,农民日均劳动时长最高可达十六小时。根据1930年的农民时间资料记载:“天没有亮,便要起来吩咐他们的小孩子,把牛赶到草场去,自己随后就要出去工作了。日头落了土半天,才慢慢回来,晚饭没有吃,还要整理他们第二天应用的家伙呢!他们没有听过‘八小时制’,他们又那里知道‘休息’呢?”^[40]更为严重的是,苛捐杂税、自然灾害以及地方豪强的强取豪夺,进一步加剧了农民的生存压力,使其不得不在超长工时与高强度劳作中竭力维持生计。

陶行知认为,“劳力者”受教育时间的缺失是中国社会的严重问题。他说:“作工的人除劳力以外,不去劳心,除做工以外,不去读书,以致不能自保其利益,而受他人的横搜直刮”^[41]。面对“身体疲乏得象害病一样”的“劳力者”,陶行知极力提倡“教劳力者劳心”,要求打破单纯以体力维持生计的恶性循环,通过教育赋予工农阶层自我解放与社会参与的可能性。

三、陶行知教育时间观的实践路径

陶行知的教育时间观贯穿于“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”理念之中。在“生活即教育”层面,主张保障学生的休息权、闲暇权,将日常生活节奏纳入教育节奏;在“社会即学校”层面,通过“小先生制”打通知识传播的阶层壁垒,释放底层民众碎片化时间的学习潜能;在“教学做合一”层面,重构了教育内部的时间结构,将“教、学、做”融为一体,使教育活动扩展到日常生活与实际之中。通过三大实践路径,陶行知将时间从规训手段转化为个体成长与社会改造的实践方式。

(一)“生活即教育”:休息权与教育时间的有机融合

“生活即教育”是陶行知生活教育理论的核心,也是其教育时间观的根本立场。在“生活即教育”的理论框架下,休息与闲暇时间不仅是生理上的必需,更是教育不可分割的环节。陶行知指出:“过康健的生活便是受康健的教育”^[42]。倘若学生的休息权被剥夺,生活节奏将遭到破坏,教育也就失去了正常发展的可能。

首先,休息时间是教育时间的必要组成部分。基于生理学与教育学的交叉视角,陶行知指出休息时间的必要性。他说:“过分的用功,过分的紧张劳苦工作,也于一个人身体的健康有妨害。妨害着脑力的贫弱,妨害着体力的匮乏,甚至于大病,不但耽误了学习和工作,而且减损及于全生命的期限。”^[43]因此,休息时间不是对学习的消极中断,而是教育时间的组成部分和重要保障。教育若不为学生预留自由与休闲的时间,就无法落实真正的“生活即教育”。正因如此,陶行知明确提出教育中休息权的主张:“师生工友都应当有一点空闲时间,可以从容消化所学,从容思考所学,并且干较有意义的工作。”^[44]陶行知高度评价苏联宪法所确立的休息权,认为它具有开创性意义:“苏联人民是拿到了全世界所没有的休息权。但是他们没有辜负这个权利。他们是运用休息的时间来充实并丰富自己的生活。攀山、游水、唱歌、读书、踢球、演戏、逛公园、看电影、集体跳舞是休息时过的生活。”^[45]休息时间不是消耗时间的过程,而是一种通过文化涵养、社会交往和身体锻炼而得到积极建构的教育时间。针对当时中国特权阶层过度休闲而广大劳动者缺乏基本休息时间的现状,陶行知强调将教育纳入到生活中,使生活富于教育意义,通过生活接受教育。

其次,教育活动必须给学生以自由思考和活动的时间。陶行知在育才学校的教育实验中要求:“每日给予儿童相当时间,作为自由思索与自由活动的机会。”^[46]学校在保障学生自由探索时间的同时,通过音乐课程等文化形式加以引导,既能保障学生的独立性,又能防止其陷入消极或不良的闲散。由此,“生活即教育”不仅在理念层

面为教育时间的重构提供了理论依据,更在制度实践中展示出一种开放、弹性而富于文化意蕴的教育时间结构,为突破旧制度下的时间规训提供了可能路径。

(二)“社会即学校”:教育时间的拓展与共享

“社会即学校”是生活教育的场域,也是陶行知教育时间观的拓展。传统学校教育局限于教室的框架,将教育时间限定为课表中的正规时段,从而使大量潜在的学习时间被排斥在外。陶行知以“社会即学校”为命题,打破传统教育将学校视为封闭空间的局限,赋予教育以全景式的社会维度。在他看来,教育不能囿于校园或课堂,而应深植于社会的肌理之中,使整个社会都成为教育发生的场域。陶行知提出:“马路、弄堂、乡村、工厂、店铺、监牢、战场,凡是生活的场所,都是我们教育自己的场所。”^[47]“社会即学校”的理念则打破了制度化教育对时间的垄断,主张将个体在社会生活中的一切时空都转化为教育资源,从而形成一种开放、流动、共享的教育时间机制。

“社会即学校”强调把在社会中被浪费与剥夺的时间重新激活,让教育时间能够发生在更广阔的社会生活中。在陶行知看来,中国传统教育在时间结构上的最大弊端,在于将“劳心者”与“劳力者”对立起来。一方面,智识阶层拥有过多的教育时间,导致“读死书、死读书、读书死”的机械性学习,在封闭的书斋与课堂中空耗时间,成为“劳心不劳力”的“书呆子”;另一方面,广大工农因长期陷于生计劳作而缺乏教育时间,引发“做死工、死做工、做工死”的机械性做工,在重复劳动中消耗了全部时间,成为“劳力不劳心”的“田呆子”。这种时间上的二元分裂不仅使个体发展失衡,也窒息了民族整体创造力的生长空间。陶行知以“社会即学校”理念,打通社会与学校的壁垒,激活社会生活中的教育时间,使读者有做工时间,也使做工者有教育时间。

“小先生制”是“社会即学校”的具体实践方式,也是教育时间拓展的有效做法。所谓“小先生制”,是以“即知即传”实现知识传递与能力培养的一种教育组织形式,即让掌握知识的儿童(“小先生”)教其他儿童或成人,是“社会即学校”的集中体现。陶行知以“小先生制”为轴心,引导在校学生走出课堂、深入社会,主动寻找传统学校无法覆盖的失学者作为教学对象。小先生的职责不仅在于“教人”,还在于“教人去教人”,以持续扩散方式形成知识传递网络,实现教育时间的拓展,“小先生一出来,‘即知即传人’……要知识公有,不再私占”^[48],使劳苦大众在空余时间得以接受教育。小先生如同“一根根流动的电”,“伸展到社会底层,构成一幅生活教育网、文化网,把学校与家庭构成一体”^[49]。小先生将社会问题带回学校研讨,又将学校知识技能带回社会应用,促进了认知的深化与实践的结合。尤为关键的是,小先生制“不受时间限制……其嫂正缝衣,其母正洗碗,彼亦可就地教之”^[50]。这种嵌入日常劳作间隙的教学方式,极大提高了教育在底层民众中的可达性与可行性,成为释放时间潜能的关键机制。

(三)“教学做合一”:重构教育时间的实践逻辑

“教学做合一”是生活教育的方法论,也是陶行知教育时间观的实践逻辑。所谓“教学做合一”,是以“做”为中心的教与学的联合统一,即“教的法子根据学的法子,学的法子根据做的法子”^[51],是陶行知对教育时间的重构与实践。传统教育依赖僵化的课程安排与机械的课时划分,学生的学习被限制在课堂内部,与生活与劳动相脱节,最终导致“教”“学”“做”三者割裂。课堂上的“教”与“学”沦为知识的堆砌,而现实中的“做”则被排斥于教育之外,成为与教育无关的琐事。针对传统教育问题,陶行知以“教学做合一”予以矫正,实现教育时间的重构与有效利用,即教育时间的起点在于“做”,在“做”之中实现教与学的统一,提高教育时间的利用率。

“教学做合一”将教育时间从单一的知识积累过程转变为个体成长与社会进步的契机。在“教学做合一”架构中,教育时间也不再局限于课堂的钟点划分,而是贯穿于日常生活与实践的节奏之中,体现在行动、反思、创造等环节;学生不再是被动的接受者,而是在生活与实践中的意义建构者;学生的学习过程不再是对书本知识的读、写、记过程,还是获得“亲知”(通过亲身体会到的知识)、检验“闻知”(从书本或他人学到的知识)与生成“说知”(通

过反省实验生成的知识)的过程。“教学做合一”将三种知识统一到以“做”为中心的“教”与“学”之中,在提高教育效率的同时,实现学生的多方面发展。

因此,“教学做合一”是提高教育时间利用率的有效方式。陶行知在《晓庄试验乡村师范学校创校概况》中说:“本校的办法,是主张在劳力上劳心。本校全部生活,是‘教’‘学’‘做’”^[52]。“教学做合一”的关键在于“在劳力上劳心”,即通过行动与思想结合创造新价值,“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”^[53]。正因如此,陶行知给“在劳力上劳心”以高度重视。在他看来,在劳力上劳心,是一切发明之母。事事在劳力上劳心,便可得事物之真理。人人在劳力上劳心,便可无废人、无阶级,“惟独贯彻在劳力上劳心的教育,才能造就在劳力上劳心的人类;也惟独在劳力上劳心的人类,才能征服自然势力,创造大同社会。”^[54]陶行知将“在劳力上劳心”作为“教学做合一”核心的主要目的,在于将生活与教育统一于“在劳力上劳心”上,使生活与实践的时间就是教育时间,使“处处是创造之地,天天是创造之时,人人是创造之人”^[55],实现教育时间的终极目标——培养人的创造力。

四、结语

陶行知的教育时间观对新时代“生活·实践”教育实验具有启示意义。以培养学生“生活力、实践力、学习力、自主力、合作力、创造力”为核心的“生活·实践”教育实验,必须建立在学生拥有自由支配时间的基础之上,这一点在陶行知的“六大解放”中有明确要求。在陶行知看来,学生拥有自主支配的时间,才会可能有“解放头脑”之独立思考、“解放双手”之主动实践、“解放眼睛”之如实观察、“解放嘴巴”之自由表达机会,才可能有“解放空间”之多元参与。换言之,“解放时间”是解放头脑、双手、眼睛、嘴巴与空间的必要条件,也是培养学生创造力的基本要求,“创造的儿童教育,首先要为儿童争取时间之解放”^[56]。

参考文献:

- [1] 张家军,李兰. 教育研究的时间转向[J]. 教育研究,2024(11):64-75.
- [2] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:189.
- [3] 陶行知. 陶行知全集(第6卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:276.
- [4] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:553.
- [5] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:655.
- [6] 张家军,李兰. 教育研究的时间转向[J]. 教育研究,2024(11):64-75.
- [7] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:110.
- [8] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:88.
- [9] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:177-178.
- [10] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:491.
- [11] 陶行知. 陶行知全集(第8卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1992:38.
- [12] 胥兴春,张媛. 数智时代教师的时间困境、动因阐释及纾解之道[J]. 教育与教学研究,2025(02):65-80.
- [13] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:79.
- [14] 周洪宇. 人民之子 陶行知[M]. 武汉:湖北人民出版社,2011:8.
- [15] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:9.
- [16] 陶行知. 陶行知全集(第6卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:762.
- [17] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:189.
- [18] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:269.

- [19] 陶行知. 陶行知全集(第4卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:618.
- [20] 李丽,严从根. 从时间社会学到时间教育学:教育时间研究的出离与回归[J]. 高等教育研究,2023(11):22-32.
- [21] 陶行知. 陶行知全集(第8卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1992:572.
- [22] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:79.
- [23] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:522.
- [24] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:615.
- [25] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:292.
- [26] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:294.
- [27] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:612.
- [28] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:613.
- [29] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:79.
- [30] 王奇生. 中国考试通史 卷4 民国[M]. 北京:首都师范大学出版社,2004:357.
- [31] 李云. 我们所受的学校教育[N]. 新华日报,1940(04).
- [32] 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编·课程教学计划卷[M]. 北京:人民教育出版社,2001:127-129.
- [33] 廖世承. 毕业会考有什么价值[J]. 中华教育界,1933(05):2.
- [34] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:676.
- [35] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:676.
- [36] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:676.
- [37] 汪敬虞. 中国近代经济史参考资料丛刊 第2种 中国近代工业史资料 1895—1914 第2辑 下[M]. 北京:科学出版社,2016:1201.
- [38] 汪敬虞. 中国近代经济史参考资料丛刊 第2种 中国近代工业史资料 1895—1914 第2辑 下[M]. 北京:科学出版社,2016:1201.
- [39] 汪敬虞. 中国近代经济史参考资料丛刊 第2种 中国近代工业史资料 1895—1914 第2辑 下[M]. 北京:科学出版社,2016:1202.
- [40] 章有义. 中国近代经济史参考资料丛刊 第3种 中国近代农业史资料 1912—1927 第2辑[M]. 北京:科学出版社,2016:471.
- [41] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:598.
- [42] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:288.
- [43] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:466.
- [44] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:543.
- [45] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:144.
- [46] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:374.
- [47] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:27.
- [48] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:746.
- [49] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:746.
- [50] 陶行知. 陶行知全集(第8卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1992:346.
- [51] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:653.
- [52] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:17.
- [53] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:45.
- [54] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:45.
- [55] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:484.
- [56] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985:527.