

“生活·实践”教育的底层逻辑及意义

徐莉

(河北师范大学,石家庄 050024)

摘要:“生活·实践”教育理念为走出“教育与生活”“学校与社会”以及“教学与实践”的困境提供了重要路径。从教育的目的上探寻,“生活·实践”教育秉承的是完整性、全面性、持续性的价值理念,旨在让教育通过生活与实践创造美好人生;从知识观的视角分析,“生活·实践”教育主张学习的内容是能够满足人的全面、可持续发展的涌现与生成的知识;从教育的方法与手段上探析,“生活·实践”教育对杜威的“做中学”和陶行知的“教学做合一”的实践方法进行了富有时代特色的创新与发展。无论是从哪个角度来说,“生活·实践”教育中都蕴含着丰富的终身教育思想,“生活·实践”教育可谓是终身教育的另一种表达。

关键词:“生活·实践”教育;终身教育;教育变革

Underlying Logic and Significance of Life Practice Education

XU Li

(Hebei Normal University, Shijiazhuang 050024)

Abstract: Life practice education provides an important path out of the dilemma of “education and life” “school and society” and “teaching and practice”. In terms of the purpose of education, life practice education upholds the values of integrity, comprehensiveness and continuity, and aims to create a better life through life and practice. Analyzed from the perspective of knowledge, life practice education advocates learning content is the knowledge that springs up and generates to meet the needs of holistic and sustainable human development. In terms of the methods and means of education, life practice education is an innovation and development of Dewey’s view of “learning by doing” and Tao Xingzhi’s practice of “integrity of teaching, learning and practice” with characteristics of the times. From any point of view, life practice education is rich in the idea of lifelong education, and life practice education can be regarded as another expression of lifelong education.

Keywords: life practice education; lifelong education; educational reform

“生活·实践”教育是陶行知研究专家周洪宇教授在对陶行知思想进行全面、准确、系统的深入研究的基础上,结合中国新时代的具体实际,并以马克思主义中国化新阶段思想为指导,对陶行知思想进行创造性转化与创

【收稿日期】2024年10月17日

【基金项目】国家社会科学基金“十三五规划”2020年教育学一般课题“新时代中国特色终身教育体系构建研究”(课题编号:BGA 200061)。

【作者简介】徐莉,教授,中国陶行知研究会生活·实践教育专业委员会副理事长。

新性发展的新理念。历经二十余载的培育与践行,该理念已在全国范围内引发广泛回响,彰显了其强大的生命力和实践价值。

在周洪宇教授的直接指导下,河北省分别于2022年和2023年在石家庄市和雄安新区两地引入“生活·实践”教育实验项目,至今已经取得初步成效。理念是行动的先导,也是推进实验可持续深入的关键,河北省注重在实验中的理论学习和提升,对“生活·实践”教育的大逻辑和深层内涵的理解不断深化,也在实验项目的着力点和实验的应然路径方面有了更加明晰的认知。“生活·实践”教育作为一项生动的教育实践,某种意义上说,它并不只是一个权宜之计,而是需要在范式转换和实现教育内涵系统跃升的层面来加以理解和讨论的命题。文章从教育的本质出发,围绕教育的目的、教育的内容,以及教育的实施手段与方式三大维度阐释和分享相关思考,以此向全国实验区的专家和同行学习交流。

一、“生活·实践”教育的教育目的取向

教育目的是“社会对教育所要造就的社会个体的质量规格的总的设想或规定”^[1],纵观中外思想史上,学者对于教育目的的阐释呈现多元化的视角,有学者认为教育的目的是帮助人追求高尚的理念和道德,有学者认为教育的目的是回归人的自然本性。“生活·实践”教育以马克思实践哲学和人的自由全面发展教育理论为理论基础,旨在让教育通过生活与实践创造美好人生。

(一)教育目的的历史考察

教育到底要培养怎样的人?在中外教育思想史上,人们对教育目的的探讨从未间断过,学者们从不同的角度和哲学基础出发,提出了各种各样的教育目的观。形成的主要观点如下:

第一,认为教育的目的应当追求高尚的理念和道德价值。在古希腊哲学中,柏拉图是这一思想的代表。他认为,教育的最高目的是培养哲学家或哲学王,他们通过学习和理解“理念世界”中的真理和美德,来指导现实世界的政治和社会生活。教育的过程就是引导人们从可见的现象世界上升到理念世界,追求真理、智慧和美德。在中国古代,儒家教育思想也强调道德教育的重要性。孔子提出的“君子儒”的教育目标,即通过教育培养具有高尚道德品质、能够担当社会责任的君子。孟子则进一步发展了孔子的思想,认为人性本善,教育的作用在于引导人们发现并扩充自己的善性,成为具有“浩然之气”的君子。

第二,强调教育应当尊重人的自然本性和发展规律。在古希腊哲学中,亚里士多德认为人的灵魂由理性、情感和欲望三部分组成,教育的目的应当是发展人的理性能力,使人能够控制情感和欲望,实现自我完善。亚里士多德提出了“自由教育”的概念,即教育应当关注人的全面发展而不仅仅是职业训练。在近现代教育中,自然主义教育思想也强调教育应当顺应儿童的自然发展。卢梭是自然主义教育的代表人物之一,他认为教育应当尊重儿童的天性、兴趣和需要,避免过度干预和强制灌输。他主张通过自然的方法促进儿童的身心健康发展和培养其独立人格。

第三,教育的“无目的论”。代表人物是约翰·杜威。关于教育目的,他认为“教育的过程在它自身以外没有目的;它就是它自己的目的”^[2]。首先,杜威认同卢梭的自然主义教育理念中关于教育目的的核心见解。但是,杜威也敏锐地指出,卢梭的自然教育观片面强调身体器官自然发展的独立性,忽视了教育的社会性。^[3]于是,杜威提出了教育应具有社会性的观点,认为儿童是教育的出发点,社会需要是教育的归宿点,在二者之间形成了教育过程。^[4]其次,杜威还探讨了个人文化修养的教育目的观,他强调文化本质上是个人内在的一部分,对个体的全面发展具有不可或缺的价值。杜威的教育目的观是以上两种观点的集合,他通过剖析论证自然发展论、社会效率论以及文化修养论各自存在的局限性,反向论证了他所倡导的教育目的论。

以上观点所强调的侧重点各不相同,在教育目的与生活生命的关系上,这些观点触及的一个截然不同的立场便是,教育目的放在当下,还是为未来做准备。在这方面,马克思主义关于人的全面发展学说所做出的科学论述为我们提供了重要指引,马克思运用历史唯物主义观点分析了人的全面发展与社会进步的关系。^[5]马克思、恩格斯指出:“人,不是抽象的纯生物的个体,而是一定社会的具体成员。人的体力、智力、知识、才能、兴趣、爱好和意向倾向、行为习惯等等,都是由他们所处的生产关系和生产方式决定的。”^[6]既然人类不是孤立存在的,而是生活在一定的社会关系中的。人的本质不是由其生物学特征单独决定的,而是由其在社会中的角色和关系定义。那么,脱离人的当下生活来定义教育的目的就是有问题的。

(二)“生活·实践”教育的教育目的重塑

数百年来人们理所当然地把教育准备说当成了教育目的的出发点,这个大逻辑下教育被看作青少年教育,人的生命被人为分配为受教育、工作生活和退休养老三个阶段,其结果也就必然认为学校应该是一个教育强化过程,它需在相对短的时期内完成教育任务,对学校而言,学校被视为儿童期和青少年早期进行学习的主要场所。教育既然是为将来生活做准备,因此,与当前生活相关不大。其结果便是学习不再被当作日常生活的一部分,而被认为是理所当然游离于生活之外的事情。这大概是学校与社会和生活相脱离导致的种种弊端的一个重要根源。尽管针对学校这一问题的批判声从未中断过,对劳动和实践教育的强化也被反复强调,但千百年来形成的传统路径惯习始终未能得到根本纠正。

人类从原始社会跨越至阶级社会以来,传统的学校教育的形成推动教育迎来了第一次教育革命,这一转变虽标志着教育体系的初步形成,却也悄然导致“教育与生活”“学校与社会”以及“教学与实践”之间出现裂痕。随着近代工业文明的发展,第二次教育革命进一步推动了教育的普及与深化,然而在这一过程中,上述脱节问题非但没有得到根本性解决,反而在一定程度上呈现出加剧的趋势。当前,教育面临前所未有的挑战:教育内容与现实生活之间的鸿沟似乎日益加深,学校教育与社会需求的对接不够紧密,而教学活动往往侧重于理论知识的传授,忽视了实践能力的培养与运用。这种脱节现象不仅限制了个人全面发展的可能性,也影响了教育对社会进步的推动作用,更导致了学生难以对世界产生深层认知,一定程度上导致了教育减负的困难。

中国始终坚持马克思主义关于人的全面发展理论的指导地位,立足中国国情,围绕人的全面发展进行了一系列教育变革。党的二十大报告提出,“要办好人民满意的教育,全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”^[7]的重要论述,深刻体现了新时代我国教育事业发展的根本方向 and 核心要求。“生活·实践”教育以马克思实践哲学和人的自由全面发展教育理论为指导,^[8]对陶行知生活教育理论进行了新时代创造性转化和创新性发展,主张教育应融入学生当前的整个生活时空,以实现高质量、和谐且全面的发展。这是对固化在人们头脑中的生活准备理念的根本性纠正,作为一种教育目的的重塑,其核心在于将教育与生活、实践紧密结合,以应对现代社会的需求和挑战。“生活·实践”教育理念强调的是教育的全面性和实践性,旨在培养学生具备适应现代社会的能力。这包括对学生核心素养的自由生成、学校生活意义的完整实现以及教育空间的开放融通。在具体实施上,它倡导融合学科课程与生活课程,以及将学校与社会、家庭、大自然融合,来完成对人的价值塑造、能力培养和知识传授。在教育强国建设的背景下,“生活·实践”教育理念对基础教育改革具有重要的理论意义。它指向了育人方式的变革,旨在解决教育与生活相脱离、学校与社会相分离、教学与实践相脱节的困境,培养全面发展的时代新人。

总的来说,“生活·实践”教育理念对教育目的重塑,旨在通过生活与实践的结合,培养具有创新精神和实践能力的新时代人才。从生活准备向当前生活的转向,势必将教育的视野拉向了全生命周期的终身教育,因为,生活是生命的连续体。“生活·实践”教育把学生从割裂的学校教育中拉回到人的整体发展的场域,要求教育融入学

生发展的整个时空当中,其所形成的教育制度和体系,必然是一个纵横两向都被完整的生活世界统一起来的有机整体,并且与人的发展终身相伴。^[9]因此,“生活·实践”教育也是在基础教育阶段展开的终身教育实验,是培养会终身学习和创造美好生活的时代新人的探索。

二、“生活·实践”教育之知识观转向

与教育目标联系的一个教育的基本问题便是,通过什么渠道来达成教育目的,这首先会涉及知识观问题。什么是知识?知识是怎样形成的?什么样的知识最有价值?如何有效获取知识?关于上述问题,传统西方哲学秉持“身心二元论”的主张,导致身体价值被忽视,人的完整性被破坏。受此哲学观影响,教育囿于“离身”的泥潭。“具身”认知理论回归人的完整性,确保主体身心“在场”,“生活·实践”教育本质上就是一种“在场”的教育,强调教育内容与生活的紧密联系,将学生的身体与心智共同嵌入情境之中。

(一)从“离身认知”到“具身认知”的知识观演化

传统认知理论以法国哲学家勒内·笛卡尔(René Descartes)的“身心二元论”与“主客二分”的思想为哲学根基。笛卡尔提出:“我即灵魂的存在,借助于它,‘我’才是‘我’,‘我’完全区别于物体,它较之物体更为容易认知,此外,即使物体并不存在,它也不能不是它之所是。^[10]”在笛卡尔看来,灵魂和身体是完全不同的两种实体。灵魂更高级、更纯粹,它比身体更容易被人们认识和理解。即使有一天,人们周围的所有物体都不存在了,也不影响人们灵魂的存在和它的本质。换句话说,灵魂独立于物质世界之外,它有自己独特的存在方式和价值。笛卡尔这种“身心二元论”与“主客二分”的思想理论也被称之为“离身认知”。在离身认知的观照下,知识被视为对外部客观世界的一种“镜像再现”,它超越了人类主观意识的范畴,表现为一种独立于人而存在的、可信赖的经验体系。这一观念进而孕育了关于知识的“可传授性”隐喻、教学过程中的“灌输式”,以及学习文化中“去身体化”的隐喻。这些隐喻长久以来主导着传统教育与学习的格局,但随着时间的推移,其局限性日益凸显:往往侧重于“教”的层面而忽视了“学”的主动性,聚焦于知识本身而忽略了学习者的主体性与个性差异,仿佛只见知识的“物”性,而忽视了作为学习主体的“人”的一方。

自19世纪以来,西方哲学界经历了一场深刻的变革,旨在挑战并重新评估由笛卡尔提出的“身心二元论”。这一传统观念将身体与心灵视为两个截然分离、互不影响的实体。随着哲学、心理学、认知科学以及神经科学等领域的交叉发展,一种新的哲学思潮逐渐兴起,它强调身体在认知过程中的核心作用,即“具身认知”(Embodied Cognition)的理念。具身认知以胡塞尔的现象学、海德格尔的存在主义、梅洛-庞蒂的身体现象学作为哲学基础。^[11]具身认知批判了传统哲学中将身体与心灵独立开来的“身心二元论”的观点。相反,具身认知理论认为身体和心灵紧密相连、相互依存。认知并非仅仅发生在大脑内部,而是深深植根于身体的感知、运动经验之中。在知识观层面,打破了理性主义知识观对教与学的传统束缚。

在具身认知观照下重新审视知识是什么、知识从哪里来,发现了知识构建与个体身体经验、感知及行动之间不可分割的紧密联系。从这一视角出发的一系列思考极大地丰富了人们对知识本质及其获取途径的理解,揭示了知识不仅仅是抽象概念和理论体系的堆砌,而是深深植根于人的身体感知、情感反应以及与世界互动的实践之中。瓦雷拉等学者对具身认知进行了深入探讨,其核心精髓可凝练为两点:第一,认知紧密关联于主体的经验范畴,这些经验源自身体多样化的感觉与运动能力;第二,身体的感觉运动能力深深根植并广泛融入生物、心理及文化环境之中,展现了认知的情境嵌入性。^[12]

(二)“生活·实践”教育的知识观阐释

“生活·实践”教育理论以生活为内容、以实践为路径,强调教育内容与生活的紧密联系,是源于生活与实践

的教育,是通过生活与实践来实施的教育,是为了生活与实践的教育。^[8]具身认知强调生理体验与心理状态之间的紧密联系,并认为认知过程不仅仅是心智的活动,更是身体、心智与环境三者之间交互作用的结果。具身认知具有具身性、情境性、生成性三大特性。具身性强调身体在认知中的决定性作用;情境性强调认知过程受到特定情境的影响和制约;生成性是指认知是一个不断生成和发展的过程。“生活·实践”教育理论秉承具身认知的知识观,强调身体在认知活动中的重要作用,注重通过生活和实践传授知识。

从知识发生学的视角出发,具身认知认为知识源于认知主体与其所处的环境发生有效互动的过程,呈现出显著的“境脉化”的特征。^[13]在此理论框架下,知识不再是孤立存在的静态实体,而是与特定情境、文化背景、个体经验等紧密交织在一起的动态建构物。认知主体通过感知、思考、行动等方式与周围环境进行持续的互动,这些互动过程中产生的经验、感悟、理解等,共同构成了知识的基石。“生活·实践”教育强调生活实践作为知识的主要载体,认为学生在真实的生活情境中通过实践活动来获取知识,这种知识具有高度的实用性和情境性,正是“境脉化”特征的体现。

从知识的样态来看,传统认知主义中知识被视为对客观世界的“镜式反映”。这一观点将知识构想作为一面镜子,能够准确无误地映照出外部世界的真实面貌,呈现出一种外在于人、独立于个体主观经验之外的客观性与可靠性。在传统认知主义的框架下,知识被赋予了至高无上的地位,它是普遍适用、永恒不变的真理集合,等待着被理性主体通过特定的认知过程去发现和掌握。具身认知理论则强调,知识并非对客观世界的简单、直接的“镜式”复制,而是一个复杂且动态的构建过程,深植于认知主体的身体经验、情感状态、文化背景以及所处的具体情境之中。同样,“生活·实践”教育认为知识并非仅仅存在于书本或理论中,而是深植于人的日常生活实践之中。学习是一个通过亲身经历、实际操作和反思总结来不断构建和深化知识的过程。因此,具身认知与“生活·实践”教育在知识的样态上,共同揭示了知识生成性与动态性。

从知识的获取途径来看,具身认知与“生活·实践”教育都强调身体力行。知识的生成不仅仅是大脑内部的信息处理,更是身体与环境、身体与心灵相互作用的结果,具有“亲在性”和“具身性”的属性,这就要求知识的获取需要通过身体的直接参与和体验来构建,而非仅通过抽象的语言或符号来传递。知识的生成性要求学习主体获取知识不是简单地被“告诉”或被“灌输”,而是由个体在实践中“创造、涌现与生成”。^[14]这种生成过程需要身体的感知、运动、体验以及心灵的思考相互融合,共同作用于知识的构建。

综上,过去人们对自身的认识存在片面性,对人与社会的关系以及对世界的整体感知也存在片面性,因而,将知识片面地局限为书本知识。随着科学的发展,特别是具身认知的发现,对知识的理解也随之会发生革命性的变化。较之长期以来学校教育传授的知识以离身的静态知识为主,具身知识需要以生命存在的整体性为前提来加以定义和思考,它要求对知识的理解不仅要把人的身与心统一起来,而且要把人与社会、人与世界的相处的动态系统统一起来。这种条件下,知识就不仅包括静态的信息类知识,更重要的是存在于个体生命内的情感、个性、价值观等都要包括在内,“生活·实践”教育理念所代表的正是这样的知识观,即认为知识是融合式的、整体的,强调通识与专业、人文与科学、课程与生活的融通和结合,以及德智体美劳“五育并举”。这种教育理念还强调了教育的理性回归与价值重塑,指出教育应回归生命、回归生活、回归实践,以适应智能化社会的发展需要。其在教育的知识观方面表现出的一种范式升级。

三、“生活·实践”教育的育人方式革新

教育的目的观和知识观引导下的另一个教育的基本问题便是获取知识的方法和手段问题,即在哪儿学、怎样学的问题。教育是人类走向文明和发展过程中的自觉选择和能动建构,也是人类自我意识和主体能动性形成

和日益强化的结果,是人类自身发展进步的标志。人类社会的文明形态经历了采集狩猎文明、农业文明和工业文明的时代变迁,相应的课堂的教学形态与方式也发生了相应的变化,从始初的完整肤浅—片面异化—深广度层面回归整体完整性,是一个否定之否定的循环链,是向更高一级的质变和跃升。“生活·实践”教育所倡导的教学方式正是回归人的完整性在教学方式的范式转向。

(一)教育方法与手段的历史演进

在采集狩猎文明时代,人类社会处于较为原始的状态,生产力和技术水平低下,知识主要通过口耳相传和亲身体验来传承。教学方式主要表现为长者对青年的口耳相传,即长者或经验丰富的猎人通过口头讲述,将生存技能、生活经验以及简单的社会规范传递给年轻一代。年轻一代通过观察长者的行为、模仿他们的动作和技巧,并在实践中逐步掌握生存技能。这种“做中学”的方式是采集狩猎文明时代最为直接和有效的学习方式。这个时期的教育属于非正式教育,由于社会结构相对简单,没有专门的教育机构,教育和学习活动往往融入日常生活和工作中,呈现出人与生活统整为一体的特点。

随着农业的出现和发展,人类社会进入了农业文明时代。在这一时期,生产方式由采集狩猎转变为农耕,社会结构更加复杂,知识积累更加丰富,教学方式也随之发生了变化,师徒制出现。在农业和手工业生产中,师傅通过言传身教的方式将技艺传授给徒弟。这种教学方式注重实践经验的积累和技能的磨炼,强调师徒之间的亲密关系和长期合作。随着文字的发明和书写材料的改进,开始出现了一些简单的学校和教育机构,如私塾、书院等。这些机构主要面向贵族和富裕阶层,致力于传授经典文化和礼仪知识,为统治阶层培养人才。农业文明时代的教育内容除了基本的生存技能和技艺传授外,还广泛涵盖了哲学、宗教、历史、文学等多个学科领域,形成了较为系统的知识传授体系。

进入工业文明时代后,随着科学技术的飞速发展和生产力的巨大提升,教学方式发生了根本性的变革。17世纪,伴随着《大教学论》的问世,班级授课制这一教学组织形式得以正式确立并广泛应用,学校教育出现。这种教学方式提高了教学效率,使更多的人能够接受系统的教育,奠定了传统课堂形态的基础,推动了学校教育的普及和发展。19世纪,赫尔巴特从联想心理学出发,提出了“四段教学法”,强化了传统课堂中“教师中心”“学科中心”及“课堂中心”的教学模式,使学校教育的发展登峰造极。然而,随着时代的发展,班级授课制的弊端逐渐显现,主要变现为将人与人的生命、生活相割裂,强调知识的灌输与积累,忽视了学生个体差异、情感需求及实践能力的培养,呈现出人与生活、生命相分离的特点,人与世界的关系逐渐异化。

(二)对“做中学”的创新与发展

19世纪末以来,科技与经济发展加速,民主意志日益高涨,国际竞争加剧,推动了教育变革,形成了“现代教育”与“传统教育”之争。作为现代教育的代表人物,杜威深刻地批判了传统教育:“消极地对待儿童,机械地使儿童集合在一起,课程和教学法的划一,概括地说,重心在儿童以外,在教师、在教科书,唯独不在儿童自己直接的本能和活动。”^[4]杜威挑战了传统教育认知而提出了全新的主张,认为人们从生产生活实际中获得知识,即做中得,实际讲的是直接知识,而任何间接知识归根到底亦是从直接知识中来的。因此,最好的学习是“做”中学,无论有价值的知识还是知识产生和获得的渠道都来源于生产生活实际,学习知识的目的是将知识更好地运用于生产生活实践,更好地度过美好人生。因此,教育与生产生活实际是统一于一体的,分离开来就会给学习带来困扰。但是,杜威的理论实际上并未被美国真正地接受和理解,甚至一度被误解为职业教育和工作培训,而把美国教育质量下降的帽子戴在杜威头上了。这也从另一个侧面表明,传统教育形成的巨大的惯性和路径依赖导致了突破的艰巨性。

现如今,尽管全球经历的教育变革一波又一波,但人类的教育总体还实际处在学科本位的支配框架内,也在

重复着杜威当年所指出的儿童的小小的记忆力和知识领域被全人类的长期的多少世纪的历史压得窒息了。而且还由于学科通常被称为“机械论”或“笛卡尔—牛顿”世界观和“教育的碎片化、简单化”的世界里,儿童自己的生活具有统一性和完整性,而学校的课程却将他统一而完整的生活加以割裂和肢解,脱离孩子的生活世界,也脱离了人赖以生存的大环境。不仅给孩子的学习带来看不见的巨大困境,培养的人也出现种种不健康的问题,正如《学会生存——教育世界的今天和明天》一书中所指出的“被分裂的人”^[15]。

被誉为杜威在中国最有创造力的学生,陶行知从中国的实际情况出发,对杜威的思想实现了历史性的超越和突破。他深刻意识到了传统教育的弊端,坚持了杜威的思想主张,结合中国的具体实际进行了创造性发展。首先,陶行知把杜威的“做中学”进行了纵横两个视域的拓展,把视角从学校延伸到真实的社会和生活大课堂中,并在内涵上对“做”中学的“做”进一步进行了拓展和融合。即不仅强调做,而且强调学科,强调学生的自省式学习,实际就从本质上将西方主客二元对立和结构零散的弊端一并解决了。

具体而言,将杜威强调的“做”扩展为以“做”为引领的“教学做合一”;其次,将杜威的“教育即生活”变为“生活即教育”,扩展了教育的范围;最后,将杜威的“学校即社会”变为“社会即学校”,把学生的世界从隔离于世的学校,融入了真实的社会中,把整体归还于整体。这看似只是一个简单的概念内涵的变化,但其承载的却是一种更为深刻和彻底的新教育范式主张。

(三)“生活·实践”教育对基础教育的重大意义

“生活·实践”教育在汲取陶行知生活教育学说精髓的同时,紧密贴合当代中国社会发展的脉动与教育改革的前沿需求,对其核心理念“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”进行了富有时代特色的创新与发展,进而提炼出“生活即学习”“生命即成长”“生存即共进”“世界即课堂”“实践即教学”“创新即未来”这六大全新原理。这些原理不仅是对陶行知教育思想的传承,更是对其在新时代背景下的深化与拓展。在探讨“如何教”的问题上,“生活·实践”教育与杜威及陶行知先生均强调“做”中学,均致力于打破传统教育中以学科为中心、忽视学生全面发展的局限性,主张回归人的整体性,强调教育应紧密围绕学生的生活实际,关注学生的全面发展与个性化需求。

具体而言,“生活·实践”教育倡导在教育过程中,摒弃将知识割裂为孤立的学科领域的传统做法,而是将其融入学生的日常生活之中,让学生在真实的生活情境中学习、体验与成长。这种教育方式积极倡导学生通过实践来探索世界,通过解决问题来建构知识,旨在培养学生的创新精神与实践能力。“生活·实践”教育还强调生命成长的连续性与整体性,认为教育活动的目标不仅是知识的传授,更是学生身心健康发展、道德品质塑造、社会责任感培养等多方面能力的综合提升。此外,“生活·实践”教育还积极拓展学习空间,将课堂延伸至更广阔的社会与自然环境中。

“生活·实践”教育在教学方法的改革上具有革命性,因为它从根本上改变了教学的出发点、过程和结果,更加注重学生的全面发展和社会适应能力的培养,其革命意义在于提出了一个更加全面、实践性强、以学生为中心的教育模式,旨在通过教育改革,培养出能够适应并推动社会发展的高素质人才。这与传统教育模式有本质的区别,为突破千百年来困于生活准备说中难以自拔的教育情况提供了生动有效的发展模式。在当前的社会背景下,“生活·实践”教育对于基础教育改革具有重要的理论意义。它指向了育人方式的变革,旨在解决教育与生活相脱离、学校与社会相分离、教学与实践相脱节的困境,培养全面发展的时代新人,助力教育强国建设。

综上所述,“生活·实践”教育是教育在各个方面实现统一的系统更新的教育理念和实践模式,其所指向的是一个不同于传统教育系统的新教育。其对于基础教育的深远意义是,它指向青少年时期的终身学习能力的培养,指向基础教育领域的终身教育。终身教育之父保罗·朗格让强调:“教育即是为了适合作为肉体的、智力的、情感

的、性别的、社会的以及精神存在的个人的各个方面和各种范围的需要。这些成分中没有一个能够或者应该被孤立,每一个成分都互相依赖。”^[16]联合国教科文组织1972年出版的《学会生存——教育世界的今天和明天》一书指出:“只有当教育采纳了终身教育的思想时,它才能变成有效的、公正的、人道的事业。只有遵循终身教育的路线,把教育过程的结构进行彻底改造时,才能得到真正的解放。”^[15]

可见“生活·实践”教育与终身教育的主张完全一致,实际上,终身教育正是针对学校教育的弊端而提出的新的教育设想,正如我国学者所指出的:“终身教育是现行教育的超越和升华——终身教育绝非心血来潮的时髦名词,而是旨在超越百年传统学校教育之‘凡’,脱离现行教育及各种形式之间壁垒森严之‘俗’,实现教育彻底变革以及勾画其未来前景的一种创新思维和系统思考。”^[17]“生活·实践”教育作为一项生动的教育实践,某种意义上说,它不是权宜之计,而是需要在范式转换和观念更新的层面来加以理解和阐释,具有深远意义。

四、结论

人类教育从学科本位向经验或活动本位转向,标志着教育进入从传统教育向新型教育转型的发展新阶段。从学科本位到人本位或活动本位必然要求对全生命的关照,“生活·实践”教育理念是对“教育与生活”“学校与社会”以及“教学与实践”之间脱节的归正。

在教育目的层面,“生活·实践”教育理念倡导将教育从抽象的理论与虚拟的情境中解脱出来,重新根植于人的真实生活情境之中。它强调教育应成为连接个体日常生活与知识探索的桥梁,促使学习者在真实的生活情境中学习、体验与成长。这一转变,不仅赋予了教育以鲜明的实践导向,还促进了学习者对知识的深度理解与灵活应用,实现了教育意义的深刻拓展。

在知识选择方面,“生活·实践”教育摒弃了传统教育中静态、孤立的知识观,转而追求一种身体与心灵相融合的创造、涌现与生成性的动态知识观。它鼓励学习者在学习过程中,通过实践与体验,探索那些能够激发个体潜能、促进思维创新、实现自我超越的知识形态。这种知识观不仅丰富了教育的内涵,也为学习者的全面发展提供了更为广阔的空间。

在教育方法与手段上,“生活·实践”教育对“做中学”的传统理念进行了新时代的传承与创新。它强调通过实践活动,让学习者在动手操作、问题解决与团队协作中,获得知识与技能的同时,也培养起批判性思维、创新能力和责任感。这种教育方式的转变,不仅提升了教育的实效性,也促进了学习者综合素质的全面提升。

值得注意的是,“生活·实践”教育理念与终身教育思想之间存在深刻的契合性。从纵向维度看,终身教育主张学习与发展是一个贯穿个体生命全过程的连续过程,而“生活·实践”教育所秉持的“生活即学习”“生命即成长”“生存即共进”等理念,正是对终身教育理念的生动诠释与具体实践。从横向维度看,终身教育打破了学校的界限,将学习的空间扩展至家庭、社区、工作场所乃至整个社会的各个领域。同样,“生活·实践”教育通过倡导“世界即课堂”,成功跨越了传统教育的物理边界,将学习的空间延伸至世界的每一个角落,实现了教育资源的优化配置与共享。

2023年5月29日,习近平总书记在中共中央政治局第五次集体学习时强调:“从教育大国到教育强国是一个系统性跃升和质变,必须以改革创新为动力。”习近平总书记的重要讲话,不仅为教育事业的未来发展指明了方向,也为教育综合改革提供了科学的方法论指导,在教育强国战略目标的引领下,“生活·实践”教育所提供的鲜活探索理念与模式,对于基础教育在教育强国建设中发挥基点作用具有深远的意义。

综上所述,“生活·实践”教育理念不仅是对传统教育范式的深刻反思与超越,更是对未来教育发展方向的积极探索与前瞻。它以其独特的理论与实践价值,为构建终身教育体系、推动学习型社会建设提供了有力的支撑与

启示,成为推动教育强国战略深入实施的重要基石与赋能引擎。

参考文献:

- [1] 王道俊. 教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1989:93.
- [2] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,1990:58+93+98+209.
- [3] 李猛,尹晓翠,王后雄. 杜威教育目的论及其对新时代家庭教育的启示[J]. 教育探索,2022(02):82-85.
- [4] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001:14+204.
- [5] 王道俊,郭文安. 教育学:第七版[M]. 北京:人民教育出版社,2016:87.
- [6] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集:第3卷[M]. 北京:人民出版社,1957:295-296.
- [7] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. (2022-10-25)[2024-09-30]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.
- [8] 周洪宇. “生活·实践”教育的要义、意蕴与实施[J]. 宁波大学学报(教育科学版),2022,44(03):1-8.
- [9] 徐莉,王默,程换弟. 全球教育向终身学习迈进的新里程:“教育2030行动框架”目标译解[J]. 开放教育研究,2015,21(06):16-25.
- [10] 施璇. 笛卡尔的心物学说研究[M]. 上海:上海人民出版社,2015:51.
- [11] 胡万年,叶浩生. 中国心理学界具身认知研究进展[J]. 自然辩证法通讯,2013,35(06):111-115+124+128.
- [12] F·瓦雷拉,E·汤普森,E·罗施. 具身心智:认知科学和人类经验[M]. 李恒威,等,译. 杭州:浙江大学出版社,2010:89.
- [13] 李墨一. 具身认知视域下教师教学观念转变的困境与突破[J]. 教育理论与实践,2019,39(10):53-57
- [14] 李延平,王景. 从“离身”到“具身”:数字化时代职业教育身体回归的实践理路与国际借鉴[J]. 教育科学,2024,40(04):89-96.
- [15] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存:教育世界的今天和明天[M]. 北京:教育科学出版社,1996:107+204.
- [16] 保罗·朗格让. 终身教育导论[M]. 滕星,等,译. 北京:华夏出版社,1998:88.
- [17] 高志敏. 关于终身教育、终身学习与学习化社会理念的思考[J]. 教育研究,2003(01):79-85.