

# 构建儿童主体性解放的学校教育空间 ——陶行知生活教育思想的当代解读

黄晓彬<sup>1</sup>, 周险峰<sup>1,2</sup>

(1. 湖南科技大学教育学院, 湖南 湘潭 411201; 2. 信阳师范大学教育科学学院, 河南 信阳 464000)

**摘要:**在数智技术理性时代下,教育面临着儿童主体性危机。以“主体性解放”为内核的陶行知生活教育思想,本质上是对工具理性主导的现代教育体系的批判性回应。本文通过重构对陶行知生活教育理论的本体论,揭示其主体性解放思想的辩证逻辑,强调其在应对现代化进程中主体异化的意义。本文着重聚焦儿童主体性解放问题,批判性分析教育空间中生活性隐匿与儿童主体性缺失的结构性矛盾,阐明儿童作为能动主体在教育空间中的意义建构与价值实现,提出儿童主体性的生成理路。循此理路,提出构建儿童主体性解放教育空间的三重路径:以儿童为中心,深入理解其生活世界;尊重儿童的文化位置,增强儿童的空间体验;通过民主参与式实践促进儿童主体性的生成与发展。

**关键词:**生活教育;主体性;实践;空间生产;个体解放

## Constructing School Educational Space for Children's Subjective Liberation: A Contemporary Interpretation of Tao Xingzhi's Life Education Philosophy

HUANG Xiaobin<sup>1</sup>, ZHOU Xianfeng<sup>1,2</sup>

(1. School of Education, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan, Hunan 411201;  
2. School of Educational Science, Xinyang Normal University, Xinyang, Henan 464000)

**Abstract:** In the era of digital-technological rationality, education faces a crisis of children's subjectivity. Tao Xingzhi's life education philosophy, centered on "subjective liberation", serves as a critical response to the modern educational system dominated by instrumental rationality. Through an ontological reconstruction of Tao's life education theory, this study reveals the dialectical logic of his ideas on subjective liberation, emphasizing their significance in addressing subjective alienation during modernization. Focusing on the liberation of children's subjectivity, this paper critically analyzes the structural contradictions between the concealment of life-world attributes in educational spaces and the lack of children's agency. It clarifies how

【收稿日期】2025-02-22

【基金项目】2024年湖南省社科基金项目“学校教育空间正义的理论阐释与实践逻辑研究”(项目编号:23YBQ081);湖南省教育厅科学研究项目优秀青年项目“学校教学空间正义研究”(项目编号:23B0477)。

【作者简介】黄晓彬,教育学博士,湖南科技大学教育学院讲师;周险峰,教育学博士,信阳师范大学教育科学学院特聘教授,湖南科技大学教育学院博士生导师。

children, as generative subjects, construct meaning and realize value within educational spaces, while proposing generative pathways for cultivating their subjectivity. Following this framework, threefold approaches are suggested to construct educational spaces for children's subjective liberation: centering on children's lived experiences to deeply understand their life-world; respecting their cultural positioning and enhancing their spatial perceptions; and fostering the emergence and development of children's subjectivity through democratic participatory practices.

**Keywords:** life education; subjectivity; practice; space production; individual liberation

党的十九大报告提出：“新时代，我国社会的主要矛盾是人民日益增长的美好生活需要和不平衡、不充分的发展之间的矛盾”，美好生活已成为新时代的奋斗目标。学校生活空间是空间主体在空间中所经历的主体自身的日常生活，是具有生命性和发展性的儿童空间。但当前儿童的生活空间经由学校借助制度进行精细化管理后，原本属于儿童私人空间的生活空间转化为公共空间，逐步异化为离社化的封闭空间。这种“圈养教育”培养出来的儿童成为一个个情感世界空虚、价值观念淡漠的标准化产品，难以达致生命、生活上的一种良善状态。陶行知认为培养人要与生活实际相联系，教育要使人能够增加“高尚的生活，完全的生活，精神上的生活，永久继续的生活”<sup>[1]</sup>。在新时代，陶行知这一观念被赋予了追求美好生活的新内涵，即“以生活为内容，以实践为方式，指向作为实践主体的‘人’的美好人生”的“生活·实践”教育<sup>[2]</sup>。由此，基于陶行知生活教育中的主体性解放理念与生活实践的教育方式，构建出一个以儿童生命成长的主体性解放空间，旨在培养全面发展的时代新人，引导儿童获得追求和创造美好生活的能力。

## 一、陶行知“做自己的主人”的再思考：主体性解放

在19世纪末至20世纪初的中国社会转型期，教育领域深陷传统儒学教化与西方教育模式的双重困境，面对民族存亡危机与社会现代化诉求，陶行知创造性地重构了杜威“教育即生活”的理论范式。基于对中国社会现实的深刻把握，他建构起以“生活即教育”为本体论、以“社会即学校”为空间延伸、以“教学做合一”为方法论的三维理论框架，形成了以主体性解放为内核的具有中国特色的教育理论体系。

### （一）陶行知对生活的本体论重构

在对“生活”意义的理解上，杜威“教育即生活”中主张的“生活”是个体经由教育习得对环境的适应与改造的行为；而陶行知的“生活即教育”中主张的“生活”则是强调个体在生活中对环境的主动改造与更新和经验的获得，这同时也是教育的过程。因此，陶行知的“生活即教育”不仅强调的是人类的生活实践，其理论的核心还在于追求个体的主体性解放，只有个体能够“做自己的主人”，才能以主动、积极的行动去改造生活、创造美好生活。这样的“生活”，是过去的生活，也是当下的生活，更是未来的生活。正如他所言“我们是要拿好的生活去改造不好的生活，拿整个的生活去解放偏狭的生活。”<sup>[3]</sup>概言之，陶行知对“生活”概念进行了三重维度界定：在时间维度上强调历史延续性（过去—现在—未来的生活连续体）；在空间维度主张全域开放性（从学校到社会的教育场域转换）；在实践维度注重主体创造性（通过“做”实现环境改造与自我更新）。这种动态的、实践导向的生活观，将教育从知识传递工具升华为生命存在方式，形成了“生活—实践—教育”三位一体的本体论结构。

### （二）生活教育中主体性解放的辩证逻辑

“生活即教育”强调的是生活与教育的关系；而“社会即学校”则是更多地强调个体与社会的关系。“人民创造

大社会,社会变成大学堂”<sup>[4]</sup>。他认为学校应当是社会改造的中心,“运用社会的力量,使学校进步,动员学校的力量,帮助社会进步”<sup>[5]</sup>,个体在学校获得主体上的解放,获得改造生活、改造社会的能力,便能将个体的解放拓展为社会的改造与解放。就此而言,学校与社会两者具有深刻的内在一致性,相辅相成。因此,陶行知提倡的是一种将个体发展和社会进步统一起来的“主体教育论”。

“教学做合一”是陶行知生活教育的方法论,其关键在于将“做”作为“教”与“学”的中心,“做”有两层内涵:一是指教学法,以“做”为中心,通过生活实践进行教育;二则是指儿童主体性的解放。首先,陶行知认为“做”是在劳力上劳心,他用“行动”“思想”“新价值之产生”三个词语来阐释“做”的特征<sup>[6]</sup>。换言之,他认为真正的教育必须让儿童在具体行动实践过程中产生思考,通过实践来改造现况以获得新的变化,这是“做”的意义,也是“教学做合一”的目标。其次,不论是“行动”“思想”还是“新价值之产生”都依托于儿童的主体性行动,因此他提出了“六大解放”：“解放头脑、解放双手、解放眼睛、解放嘴巴、解放空间、解放时间”<sup>[7]</sup>,把学习的自由和主动权还给儿童,让儿童回归到生活世界中去“劳力”,在“劳力”的基础上“劳心”,在行动的过程中不断地发现问题、思考问题、解决问题,在实践的过程中习得知识甚至生产新知识,进而解放和培养儿童的创造力。

陶行知关于“生活即教育”“社会即学校”以及“教学做合一”的三大命题是基于当时国势积弱的国情而生成的。就此而言,他生活教育思想并非只是单纯地解决教育问题,而是将个人发展与社会发展统一起来。他认为,要实现反帝反封建、争取民族解放和国家富强的总任务,就必须解放大众的手脚、头脑、生活,如此,才能创造真正的民主教育,才能解放中国、强大中国。他提出“当前最大的任务,是普及民主教育,培养老百姓做主人,造成自由平等幸福的新中国”<sup>[8]</sup>。他所倡导的“做自己的主人”,是让儿童做自己教育的“主人”,更是让中国人民去“奴性”,复“人性”,做自己的“主人”;也是让中国“反帝反封建”,争取政治民主独立,做自己民族与国家的“主人”。“做自己的主人”作为陶行知生活教育思想的价值旨归,本质上就是在强调对个体的主体性解放。

### (三)主体性解放在现代化危机中的回归

陶行知的生活教育思想本质上是以教育来解放儿童,培养儿童“做自己的主人”,打破以往学校教育对儿童时间、空间、思想的各种桎梏,使他们彻底地从被压迫的地位解放出来,促进他们主体意识的觉醒,培养他们变革创新的行动力,从而改造贫困羸弱的中国社会。主体性解放是陶行知生活教育的核心主旨,以生活教育为逻辑起点,沟通生活与教育、社会与学校为范畴,实现个体主体性解放到国家政治性解放的救国救民的革命民主教育。就此而言,他对于个体的主体性解放是政治斗争形式下的主体性解放。随着现代化的发展,这种政治性压迫下的主体性逐渐转化为个人主体性的结构性膨胀,即人的主体性在技术理性与资本逻辑的共构下发生弥散化位移,认知层面上遭受后福特主义(Post-fordism)生产方式的符号化切割,价值维度上遭受消费主义意识形态的象征性腐蚀,交往领域上陷入资本权力制度下的权力压迫,人被逆异化为“碎片人”“空心人”“权力人”“抽象人”,人的主体性通过虚假的自主性展演不自觉地完成了主体性的自我殖民。因此,如何在价值虚无的现代危机中消解主体异化,重塑人的主体性是新时期教育的新任务。在多元现代语境下,陶行知基于生活实践的主体性解放为人主体性的重构提供了新的逻辑理路,即以生活化的空间重构和空间的教育性重构为支点,培养儿童作为教育空间的积极行动者,促进儿童主体性解放。

## 二、儿童主体性解放:作为教育空间的积极行动者

20世纪人文社科研究领域的空间转向使人们重新发现了空间这一基本的认识维度对于人的实践与发展的影响。列斐伏尔(Henri Lefebvre)由此关注到了空间与现实社会实践的关系问题,从空间的社会现实生活维度探讨主体与空间的关系映射及关系的再生产,揭示了空间的能动作用,即“社会空间的母体是社会关系……空间不

仅是社会关系发展演变的静止的容器或者平台,更是一个动态的实践过程”。<sup>[9]</sup>空间作为社会关系和社会身份存在的场域,被人类和人类活动形塑的同时又反作用于人类身上不断再生产社会关系和社会身份。就此而言,空间生产制约了人们的空间实践,但人的主体性经验建构的过程则会反过来重构空间,以此解放和改造再生产的社会空间。人的日常生活实践就是空间被建构和生成的过程,也就是海德格尔所说的“空间性产生空间”<sup>[10]</sup>,而这个产生空间的“空间性”实际上就是指“影响、指引和制约着人类各种可能的行为方式的一种力量”<sup>[11]</sup>,即自身性的展开。换言之,人的主体性行动拥有改造空间的可能性,而这种可能性的实现依赖于个体在日常生活中经验建构的过程,个体作为空间中积极的行动者是个体主体性解放的表征与实践。教育空间作为社会空间同样存在空间性与主体性实践的关系联结,儿童作为教育空间的行动主体,其主体性的解放直接影响教育空间生产的正义性。

### (一)教育空间生活性的隐匿与儿童主体性的缺失

空间是个体定义自己位置和身份的一个重要因素,由于个体自身的个性和独特性,因每个人都具有独特的生活世界和生活经验,其构建的生活空间也截然不同。正是这些差异性和特殊性,使每个个体得以与其他个体区分开来,造就了丰富多彩的人生。由此,生活空间在一定程度上能够让个体找寻到自己在社会立身的位置点并确定自己的身份。与此同时,空间也从一个无意义的存在获得了相应的象征和意义。也就是说,虽然空间能够让个体确定自己的位置和身份,但在某种意义上表明了空间的象征和意义是由人赋予的,否则就只是一个没有意义的地点和位置。学校并非只是单纯的一种物理性建筑或固定容器,而是由人及其行为塑造的物理场所,并受到居住在这些空间中的人的解释和意义创造过程的影响。

列斐伏尔在《对日常生活的批判》中用节奏分析的方式分析了时间是如何通过周期性和线性的“节奏”作用于身体,从而将日常生活空间殖民化,抑制人们真正的自我表达。他对日常生活的批判实际上就是强调日常生活以及人们对于自己日常生活的掌控的重要性。学校教育空间占据了儿童日常生活空间的主要地位,成为除家庭之外儿童主要生活的第二个场所。儿童的生活空间作为被严重忽略的存在,狭小的生活空间和广阔的教育空间形成鲜明的对比,儿童的身体在制度化的教育空间由成人进行了精细化的安排,儿童独特的精神空间困囿于狭小的生活空间。教育不仅是培养儿童智能的活动,也是促使儿童生命健全和获得美好生活能力的所在。“儿童是作为生活者走进教育空间的。教育空间作为儿童生命活动展开的主要场所,其不仅为儿童的身体与精神提供了栖息之所,更在于使儿童的生命本真在此独特的意义空间之内得以按其自然本性舒展地生长与自由地展现,由此生成了自身成长的方式。”<sup>[12]</sup>儿童以学习者的身份走进教学空间,儿童“将会被以知识与技能等的被动接受者对待,将会极大限制与阻碍其对教育意义的获致。”<sup>[12]</sup>,也会极大地压缩儿童的生活空间,忽略了儿童作为积极的行动者和空间经验的建构者的主体性,儿童则生活在由成人设计的所谓的儿童“友好”空间中,“体现为制度化的教育以传递外部世界的社会观念、知识体系和生活方式为目的,通过系统、严密、完整的教学活动,将儿童从地方性的生活情境中抽离出来,纳入外部世界的社会体制之中。”<sup>[12]</sup>

用线性的时间节奏和严格的纪律权力渗透儿童的日常生活空间,将其转变为公共化的制度空间带来的连锁反应由此产生了这样一个悖论:想在庭院里养出千里马。学校教育是使儿童走向社会化的过程,但现实中的教育沦为了社会文化机械再生产的工具,这一机械再生产的根本原因就在于学校空间的封闭性——即与社会生活的区隔。儿童走向社会化的关键就在于将知识与自身的生活经验相结合,使其作用于自己的生活世界,从而将自己的生活世界与社会系统发生关系,完成社会化。<sup>[13]</sup>但是学校为了管理和控制儿童,又必须压制儿童的主体性和个性,途径之一就是切断儿童与生活世界的联系,将其困于均质化的制度空间,以便进行统一管理。正如联合国教科文组织发表的《学会生存》报告指出,现代学校教育将儿童的人格分裂为两个互不接触的世界:“在一个世界里,儿童像是一个脱离现实的傀儡一样,从事学习;在另一个世界里,通过某种违背教育的活动来获得自我满

足。”<sup>[14]</sup>是以,当前儿童的生活空间不仅是由纪律权力渗透的制度空间,也是一种离社化空间。高分低能儿童就是在儿童生活空间与社会生活脱离下的产物,要培养全面发展的儿童,必然要为儿童建构一个整体的生活世界,才能使儿童发展为一个全面性的人。

## (二)教育空间中儿童主体性的意义与目的

正如列斐伏尔所指出的,空间并不是固定的,只有通过生活空间,个人才可以“改变和适应”<sup>[15]</sup>。索亚(Edward W. Soja)也认同空间是流动的,认为在这些空间中工作的个体有潜力解开空间的面纱,改变他们自己和他们生活的空间。“空间充满着活力和变数,它并不是死物,也不是一成不变,这些变数意味着改变它的策略是多种多样、持续不断的。”<sup>[16]</sup>所以,即便教育空间被社会权力所规训,但空间自身的可造性为空间主体发挥主观能动性、改造教育空间提供了可能的潜力。也就是说,教师和儿童可以在被安排好的教育空间以及被社会主导的教育空间之间的夹缝窥得一丝希望的“天光”,即在感知的教育空间和社会建构的教育空间中,以自身的生活空间为出发点,发挥教育的想象力和变革力,发挥人的主观能动性,对被规训的教育空间进行改造,使教育空间成为意识觉醒和主体性解放的平台。

“在一定意义上,教育是直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动,是以人为本的社会中最体现生命关怀的一项事业。”<sup>[17]</sup>学校教育的目的是让人具备能够得到想要的生活的能力。学校是儿童可以安全地探索、尝试和体验他们自己生活世界的空间。因此,要促进儿童的全面发展,就要让儿童拥有整全的生活世界,这样的培养出来的儿童才是一个全面的人。生命性的一个关键核心就是承认儿童的主体间性,即承认儿童是一个独立的生命个体,承认儿童具有主动建构自己生活世界和生活空间的能力。儿童在学校的生活空间之所以被异化为制度性的离社化空间,最主要的原因就是忽略了教育生命性的本真,无视了儿童生活本性,将儿童当成是未成熟的成年人。因此,学校所谓的社会化实质上就是以成人文化为特征,用成人的思维方式和生活方式去定义儿童的形象和生活方式,否定儿童的主体性和生活性,逼迫儿童改变自己的自然本性按成人的方式生活,成长为“成熟的大人”,完成所谓的社会化。但实际上儿童与成人一样拥有主动性,能够作为自身的代理人,可他们常常被剥夺了实践代理(主动实践)的机会,因为成人只关注他们的儿童特性(即不觉得儿童拥有成人的实践能力),由此成人便成为儿童的监护人,掌管儿童的一切生活,为儿童安排好社会化的进程。

长久以来,社会化的概念一直主导着关于儿童及其童年的理论和研究。从生物学和社会学的角度来看,成人是儿童生理性和社会性发展的一个未来阶段,儿童由此被认为是身心未成熟的成人。童年则被定义为一个特定年龄段的生命期,成年被视为童年的终点。由于儿童尚未成年,人们因此认为儿童是没有充分发展、不完整、不完全的存在,所以儿童需要接受成年人的抚养与教育,通过制度化的教育学习如何成为一名成年人。这种观点强调了成年人定义儿童的力量,反映的是一种“成人的意识形态观点”,即儿童被视为一系列成人结构中的受抚养者,而不是独立的个体。童年被认为是一段从属的时期,很少被认为是一种独特的社会实体。这种传统生物学和社会发展的简单单向模型忽视了儿童作为生命个体的主体间性和日常生活的多样性,以及他们对这种被认为理所当然的社会化生活做出反应的方式,譬如顺应、反抗、挑战、谈判或自己重新定义自己的生活。<sup>[18]</sup>但现在人们意识到社会化不仅仅是一个简单的单向发展过程,还是人与他者相互交互的结果,是需要儿童自身去经历、体验、解决以及发展的一系列互动过程,儿童在这个过程中应该是扮演着积极的角色,儿童本身就是一名积极的社会行动者,他们对这个世界以及所处的空间的一切都具有强烈的好奇心和探索欲,他们渴望积极主动地进行探索,开拓自己的行动地图,而不是受成人操控的提线木偶。

生命性是一个动态发展、饱含丰富性和差异性的概念,关注儿童的生命性发展,就是要将儿童重新定位为有能力在他们周围的世界中行动并影响他们的存在,认可儿童作为积极的行动者和空间经验的建构者的主体性。

只有发现儿童的生命本真意义和教育的生命意义,才能建构出一个能够让儿童得以按其自然本性舒展地生长与自由地展现的独特的生活空间。

### (三)教育空间中儿童主体性解放的生成理路

列斐伏尔认为,空间是内嵌于社会关系中,随着社会历史的发展而不断再构,空间生产塑造了社会形态,社会形态也反过来建构空间的生产,两者随着时间的变化不断互相形塑。社会空间的产生源自社会关系,再生产社会关系,这两者的辩证关系经由列斐伏尔与马克思的历史辩证法相结合,改变以往的时间线性研究叙事方法,建立了“时间—空间—社会”三元辩证法,从物质场域、社会场域和精神场域三个方面诠释社会空间,并从三个要素之间的辩证互动来阐释空间的社会生产过程:空间的实践(Spatial Practice)、空间的表征(Representation of Space)与表征的空间(Representational Spaces)。在他看来,空间的实践是空间的表征和表征的空间所赖以呈现的物理介质,同时,空间的表征和表征的空间又会反作用于空间的实践,影响空间的实践的具体形态;空间的表征影响着空间的实践的形成,并通过空间的实践对人们的身心进行规训以限制表征的空间的形成;表征的空间则是建立在空间的实践和空间表征的基础上,即空间的实践是承托表征的空间的存在,表征的空间正是由于对空间的表征的抵抗才得以形成,也是空间正义生成的关键维度。换言之,空间正义的生成是对表征的空间的构建,也是对人的主体性以及思想的解放。

陶行知的生活教育思想主张打破传统“鸟笼”式的学校,将教育空间拓展到田野、工厂等社会实践场所,强调儿童在真实的日常生活实践中通过观察、参与和反思生成主体性,实现人的主体性。马克思也认为,主体性通过劳动实践生成,是“人在改造对象世界的过程中确证自身本质力量”的体现。<sup>[19]</sup>就此而言,列斐伏尔、陶行知、马克思关于个体在空间中主体性的解放相关论述都指向一个核心命题:“生活·实践”。这就要求儿童主体性解放的教育空间必须以儿童主体为中心、以生活为内容、以实践为方式展开主体性的教育实践,促进儿童主体性的解放与主体性行动的实现。

## 三、儿童主体性解放教育空间的构建路径

在“生活·实践”理念的指导下,以儿童为空间的中心就要求教育空间中的生活空间要建立在儿童的生活世界中,拓展教育空间的生活外延,丰富教育空间的生活化内容,增强教育空间的生活性与生命性;承认并认可儿童平等独立的身份角色与文化位置,促进师生之间的知识交互与情感联结,充实儿童的空间体验,强化儿童空间实践的自主性;以主体性实践为方式,鼓励儿童对教育生活和教育空间的民主参与,做自己的主人、做自己生活的主人、做社会生活的主人。

### (一)以儿童为空间的中心,了解儿童的生活世界

国内传统的教室空间虽然在一定程度上因受班级规模和学校经费条件的影响而选择了最为经济的空间布局模式。但是不可否认的是,传统的空间布局模式就是以高效率授课和管理为核心理念,其运作模式与工厂流水线的产品生产有异曲同工之妙,考虑的是如何对儿童进行统一管理,如何使儿童获得一致的学业成就水平(高分成绩),教育空间布局服务的对象实际上不是儿童,而是学校和教师等权力代理人。正如列斐伏尔所说的“设计者正置身于主导性空间之中,对空间加以排列和归类,以便为特定的阶级效劳。”<sup>[20]</sup>通过空间将儿童纳入统一管理并进行身心上的统一规训,批量地生产出高分儿童,忽视了儿童的个性与社会性的成长,导致高分低能的儿童不在少数,在一定程度上是将儿童物化为可控制的商品。教育不应该是一项机械性的复制活动,人自身的多样性和复杂性也决定了人本身具有无限的可能性,教育应该作为促进人成为更完整的人,帮助人获得幸福生活能力的一种成长活动。伯恩斯坦(Bernstein, B.)认为,空间边界在创造学习者身份方面发挥着重要的作用是获得“强大

知识”的条件,也是学习的障碍。<sup>[21]</sup>所以,教育空间不应该是学校和教师塑造儿童的模式,而应该是为儿童提供一种具有创生性的、成长性的开放空间,使儿童在教育空间中获得成长的各种可能,在接受知识训练的同时长成不同的完整个体。这就是教育空间应有的空间生产正义,即教育空间应该是以儿童为中心,为儿童的学习和成长服务的开放性空间。

生活其实就是人在现实中行走的轨迹,对生活空间的强调实际上强调的是儿童作为人的存在。“人已经具有了一种不同于其他物的存在逻辑……要求一种与之相应的特殊理论逻辑方能把握……(如果采取认识物的方式)不可避免地将会导致人的抽象化和人失落的结局。”<sup>[22]</sup>因此,要用对待人的方式去认识儿童、对待儿童,换言之,就是尊重儿童的主体性。不要用成人的思维去对待儿童和替儿童作出选择,让儿童做自己生活的主人,自己决定生活的方式、生活的目标,规划自己的生活内容。教师应通过教育来引导儿童将所学的知识应用于生活,促进儿童自我价值的实现,倡导以规范性的管理逻辑代替统一的强制性管束。每个人的个性差异呈现出不同的生活选择,其不同的生活经验是构成个体作为人的前提,对个体差异性的抹杀实际上就是对个体自我价值的否定,同时也是对个体的独特个性和差异性的否定与排斥。尊重与承认个体的主体性与差异性应成为教师对儿童生活空间管理的基本理念,教师可以通过引导规范儿童的个性和差异性来实现独特性和共同性的统一,而非依靠强制管束的方式消除差异性来实现集体化的共通性。<sup>[23]</sup>尊重和承认儿童的个性和差异性也就是对儿童作为人的存在和自我价值的肯定与尊重,关照儿童的情感需求,并尊重儿童的生活权利。

在具体实践过程中,儿童生活空间的主要问题在于个人生活与集体生活比例的严重失衡,以及学习生活与社会生活的严重脱节。前者会导致儿童生活空间类型和构成的单一化,后者则会导致儿童的学习生活与日常生活经验的分离,不利于儿童知识的学习与建构,也会制约儿童个体人格的完善和生命意义的完满,最终影响儿童个体的全面发展。因此,教师应当注重拓展儿童生活空间的外延,充分尊重儿童的个人生活,在学校教学空间内创造儿童开展个人生活的时间和空间,打通儿童学习生活与日常生活的渠道,以便知识与经验的联结。

## (二)以儿童空间体验为主,尊重儿童的文化位置

陶行知提倡要承认并尊重儿童的人权,认为“儿童是现在的小主人、儿童是创造产业的人、儿童的世界要由儿童自己创造、儿童具有巨大的潜能、儿童发展需要锻炼的机会”<sup>[24]</sup>。教育是一种培养人的社会性活动,促进儿童的自由而全面发展是教育正义的最高要求和宗旨。就此而言,人的发展是教育正义的中心原则,是以教育正义不仅要注重教育资源的制度性公平分配,而且要强调对儿童人格尊严的平等承认,关爱儿童的人格发展和心理健康成长,消除学校教育中对儿童的身份排斥、价值否定和情感冷漠的不正义现象,使儿童在爱与关怀中实现自我认同、自我尊重、自我成就的全面发展。身份排斥、价值否定与情感冷漠是学校教育中常见的蔑视形式,其根源在于对儿童个体人格尊严的不承认或误认。如身份排斥多表现为通过否定儿童的平等权利而拒绝承认儿童平等的成员资格;价值否定多表现为通过对儿童个体能力与成就的蔑视而否认儿童的个体社会效用价值和社会价值;情感冷漠多表现为教师对儿童或儿童之间情感疏离、情感关怀剥夺以及对儿童个体独立性的否认。<sup>[25]</sup>因此,教育活动中的承认正义要求教师与儿童在教育教学互动的过程中给予儿童平等的尊重与认可,包括最基本的对儿童爱的承认,制度层面上对儿童权利关系的承认,和对儿童多样化能力的承认。<sup>[26]</sup>总的来说,对儿童人格尊严的平等承认是消除在教育关系中压迫与支配的不正义因素的重要方式。

教学活动不只是知识单向传递的过程,儿童在吸收教师所引导的知识信息后还要加以内化。内化的过程实质上就是一种生命性与意义性共同生成知识的过程,这就要求作为生命主体的师生在共享知识的同时,还要进行情感、思想和心灵上的交融与碰撞,才能促使儿童更好地理解、吸收、内化与建构知识。情感是理解的前提,“理解往往渗透了理解者的倾向、情感、观念等,是对所理解事件的重构,借助于直观的理解力,依据一种在情感中确

定下来的标准,在适当的瞬间达到对对象的整体性把握”<sup>[27]</sup>。如果情感上无法认可并加以排斥,那么儿童对知识的接纳程度永远只在接收信息这一层次上,无法抵达知识建构的高层次水平。教学本身也是一种诗意的人文性活动,教师通过瞬时体验,打通儿童的内心空间与外部空间的通道,使知识能够进入儿童的内心空间,并以此将内心空间与外部空间构成一个整体。“被想象力所把握的空间不再是那个在测量工作和几何学思维支配下的冷漠无情的空间,而是被人在想象力的全部特殊性中所体验的空间。”<sup>[28]</sup>“空间本然充满了生命和生活的情境温度,空间与人之日常生活、心理知觉、情感世界、人性道德等之间亦存在着不可割裂的联系。”<sup>[29]</sup>体验应是一种双向的空间互动,即儿童能够全身心地投入整个空间中,而空间的设计也能够为儿童提供情感上的美好感觉,“情感不复为个人内心世界的组成部分,而是弥漫于空间,如空气那样包围和渗透着可感知身体的氛围时,它便自动产生了”<sup>[30]</sup>。就此而言,空间体验实际上是将动态的生命性主体与动态的可建构性的空间融合在一起的意义表征,使知识、情感、主体精神与内外世界形成最佳融合的状态,能够使儿童在精神愉悦之下完成知识的内化与建构。因此,教育空间应该追求人的“诗意的栖居”的生命境界,关注人的自主、自由和发展等主体性需求。

### (三)以主体性实践为方式,鼓励儿童的民主参与

陶行知将知识分为书本知识、他人的经验、个体的经验,在他看来,个体经验知识的获得始于行动,根植于书本知识与他人经验,再经由个体实践建构生成。因而他认为“行是知之始,知是行之成”<sup>[31]</sup>,个体的实践是知识生成的必要条件,也是个体主体性的彰显。从空间的角度来说,“人”这一主体不仅是空间的服务对象,也是空间的创造者。首先,空间是人存在和活动的场所,空间秩序的建构和空间资源的分配都是为了人的生存与发展而服务,空间的生产本质上就是空间对人的生产以及人对空间的再生产,最终指向的都是人本身。其次,人作为能动性的主体,不仅能够适应空间,同时还具有建构、改造空间的能力,而无论是适应空间还是建构、改造空间,都是人主观能动性的发挥,目的在于使空间有利于自身的发展,所以“人”这一主体性在空间的重要性不言而喻。列斐伏尔的空间理论中的“异化”概念也是源于在空间中对“人”主体性的发现,他注意到空间认识论研究中“人”观念的缺席和“人”与“空间”关系观念的缺席<sup>[32]</sup>,即就空间谈空间,或者就空间中的“人”谈“空间”。因此他建设性地提出“空间是由社会关系所支持的”的空间观念,发现人与空间之间的结构性关系,以此建构了空间生产理论。他认为空间分配和空间生产的主体是人,人与人之间的社会关系影响空间的生产关系,对空间的理解和空间问题的分析要立足于人这一空间主体,以此实现人的主体性复归和总体性的发展。因此,空间不仅是人生存的主要场所,还是人实现自我全面发展的空间,空间的核心就在于“人”这一主体和人的发展。

儿童作为学习活动的主体,要主动发挥自己学习的主观能动性,要认识到自己在知识学习空间中的主场作用,从原本的机械被动式学习转为主动式的能动性学习,学校教学的知识空间或许有时空的界线,但儿童学习中的知识空间的建构则是没有时空的限制,学习活动随时随地都在发生。这并非意味着要完全否定知识的客观性和完全移除知识的界限,因为本身儿童很难基于生活经验去发现知识。同理,他们无法自己创造知识,因此客观性和系统性的知识学习还是有必要的。列斐伏尔同样反对知识的碎片化和分裂化,强调知识的总体性。在他看来,知识本身就是一种总体性的存在,在理想条件中,知识是不具有偏向性的。但是,当知识被权力的代理人筛选出利好的碎片整合进生产方式和社会关系里时,本身没有偏向性的知识就被有偏向性地使用,并且通过空间对这种偏向性进行遮盖。<sup>[33]</sup>换言之,学习是建立在系统化的客观知识体系的基础上,其生成性的关键在于儿童在知识内化环节上的自主性和创造性,即使儿童参与到知识的选择与建构中来,让儿童发挥自身的主体性和能动性,在教师的指导下自主完成对知识的内化与生成,如此才能使儿童获得知识与技能上的双重发展。陶行知将这一知识转化的过程称为“接枝”,他认为“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,别人的知识方才成为我们知识的一个有机部分。这样一来,别人的知识在我们的经验里活

着,我们的经验也就生长到别人的知识里去开花结果。至此,别人的知识便成为我们的真知识。此时,他已经不是别人的知识而是自己的知识了。倘若对于某种知识,自己的经验上无根可找,那么无论如何,也是接不活的。”<sup>[34]</sup>经由“接枝”这主体性实践的过程,把儿童培养成“学习之主人、生活之主人、创造之主人”<sup>[35]</sup>,通过儿童的主体性参与,将他者经验转化为自己的经验与知识,最终将知识应用于美好生活的创造和社会生活的改造。

#### 参考文献:

- [1] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005:126.
- [2] 刘来兵,周洪宇. “生活·实践”教育的逻辑理路与意义向度[J]. 教育科学,2023,39(05):18-24.
- [3] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005:410.
- [4] 方明. 陶行知教育名篇[M]. 北京:教育科学出版社,2005:389.
- [5] 陶行知. 陶行知全集(第2卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005:5.
- [6] 方明. 陶行知教育名篇[M]. 北京:教育科学出版社,2005:176.
- [7] 陶行知. 陶行知全集(第4卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005(02):257.
- [8] 胡金凤,金成林等编. 陶行知教育文集[M]. 成都:四川教育出版社,2005:767.
- [9] Henri Lefebvre. The Production of Space[M]. Oxford: Blackwell,1991:26-48.
- [10] [德]海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映,王庆节,译. 上海:三联书店,1999:129.
- [11] Phillip E Wegner. Spatial criticism: critical geography, space, place and textuality[M]. JULIAN WOLFREYS. Introducing Criticism at the 21st Century. Edinburgh: Edinburgh University Press,2002:181.
- [12] 刘旭东,王稳东. 儿童美好生活与教育空间的重构[J]. 西北师大学报(社会科学版),2019,56(02):95-102.
- [13] 黄政杰,王振辉. 知识与权力:当代教育中的贫穷世袭[M]. 台北:五南图书出版社,2013:35.
- [14] 联合国教科文组织. 学会生存[M]. 上海:译文出版社,1979:14.
- [15] HenriLefebvre. The Production of Space[M]. Oxford: Blackwell,1992:39.
- [16] Massey D. For Space[M]. London: SAGE Publications,2005:14.
- [17] 为“生命·实践教育学派”的创建而努力:叶澜教授访谈录[J]. 教育研究,2004(02):33-37.
- [18] Leonard, Madeleine. The sociology of children, childhood and generation[M]. London: SAGE Publications,2015:13-24.
- [19] 张一兵. 元哲学:走向使用的社会空间理论:列斐伏尔《空间的生产》解读[J]. 学术界,2024(07):5-14.
- [20] [美]迈克·迪尔. 后现代血统:从列斐伏尔到詹姆逊[A]. 包亚明. 现代性与空间的生产[M]. 上海:上海教育出版社,2002:98.
- [21] Bernstein, B. Pedagogy, Symbolic Control and Identity[M]. Lanham: Rowmanand Littlefield Publishers,2000:54.
- [22] 高清海,胡海波,贺来. 人的“类生命”与“类哲学”[M]. 长春:吉林人民出版社,1998:19.
- [23] 胡金木. 教育正义与学校良善生活的构建[J]. 高等教育研究,2019,40(11):30-36.
- [24] 陶行知. 学生自治的需要[J]. 生活教育,2012(10):1.
- [25] 吕寿伟. 分配,还是承认:一种复合的教育正义观[J]. 教育学报,2014,10(02):27-33.
- [26] 孙晓雪. 从分配正义到承认正义:学校内部公平的转向[J]. 当代教育科学,2022(02):10-16.
- [27] [德]赫尔曼·施密茨. 新现象学[M]. 庞学铨,李张林,译. 上海:上海译文出版社,1997.
- [28] [法]加斯东·巴什拉. 空间的诗学[M]. 张逸婧,译. 上海:上海译文出版社,2013:8.
- [29] 吴红涛. 从问题到方法:空间正义的理论文脉及研究反思[J]. 华中科技大学学报(社会科学版),2018,32(06):63-69+80.
- [30] [德]赫尔曼·施密茨. 身体与情感[M]. 庞学铨,冯芳,译. 杭州:浙江大学出版社,2012:81.
- [31] 方明. 陶行知教育名篇[M]. 北京:教育科学出版社,2005:109.
- [32] [法]亨利·列斐伏尔. 空间的生产[M]. 刘怀玉,等,译. 北京:商务印书馆,2021:5.
- [33] 林叶. 城市人类学再思:列斐伏尔空间理论的三元关系、空间视角与当下都市实践[J]. 江苏社会科学,2018(03):124-135.
- [34] 陶行知. 陶行知全集(第1卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005(02):143.
- [35] 陶行知. 陶行知全集(第3卷)[M]. 成都:四川教育出版社,2005(02):181.

[责任编辑:张涵淋]