

# 陶行知以做为本的知行学说新论

王文虎

(武汉工商学院国学教育研究院, 武汉 430065)

**摘要:**陶行知知行说构成了“中国知行学说史”十分精彩的篇章。“现实生活”是陶行知知行说的“出发点”,生利与实验构成陶行知知行说的两个“基本点”,独创“衡”是陶行知以做为本体的“知行合一”的“关键点”,将以做为中心的知行模式转换为以结果为轴心的实践模式是陶行知生活逻辑研究的创新点。

**关键词:**陶行知知行说;以做为本;“衡”;以结果为轴心

## A New Inquiry into Tao Xingzhi's Practice-Based Theory of Knowing and Doing

WANG Wenhui

(Sinology Education Research Institute of Wuhan Technology and Business University, Wuhan 400065)

**Abstract:** Tao Xingzhi's theory of knowing and doing constitutes a remarkable chapter in the history of Chinese discourses on knowledge and action. “Real life” serves as the point of departure for his theory, while creating value and experimentation form its two fundamental pillars. The uniquely coined concept of “gan” (doing/feeling/daring) represents the crux of his action-based unity of knowledge and practice. Furthermore, the transformation of an action-centered model into a result-oriented paradigm of practice stands as the innovative contribution of his research into the logic of life.

**Keywords:** Tao Xingzhi's Theory of Knowing and Doing; Action-Based; “gan”; Result-Oriented Paradigm

中国哲学知行说在现代演变过程中产生了孙中山知难行易说、中国化马克思主义知行辩证说、陶行知的知行合一说、赵纪彬的知行学说史等丰富成果。孙中山的知难行易说是资产阶级民主革命的思想总结;知行辩证说是马克思主义中国化的思想总结。后一个思想总结开创了实践哲学的一个新时代。在这一时期,还出现了像陶行知这样站在一个领域前沿的思想家,他对知行问题的思考极大地丰富了中国知行学说史的内容。过去人们往往认为陶行知的知行思想是从属于其教育思想的,阻滞了我们对他的知行思想更为全面地理解。其实,对于陶行知研究而言,其教育思想只是表达其知行合一说的思想形式。透过形式,我们可以看到,陶行知知行说构成了“中国

【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。

知行学说史”十分精彩的篇章。

## 一、“现实生活”：陶行知知行说的“出发点”

在中国现代思想家群体中,陶行知被称为中国人民教育家、思想家、伟大的民主主义战士、爱国者等。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”。但我们认为,“教育”只是陶行知实现其表达自己思想的具象,而其关于生活的思想,才是他最具魅力的一面。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。

陶行知并不是空洞的思想家,他的思想与对“现实生活问题”的思考是紧紧地联系在一起的,可以说,他的思想是从“生活”出发的思想,以“生活”为中心的思想。

在中国思想的现代演变中,“生活”曾是一个多领域的范畴。哲学家谈哲学离不开“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>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、伟大的作品。”<sup>[2]</sup>五四运动前后,各个学科领域的学者都将眼光都聚集到了“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”这个范畴引进了教育学领域,由此形成了他的“生活教育”。

陶行知的生活教育,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。即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]255</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,他就有了“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日延安就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史上考察,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”是支配陶行知思想的核心范畴,也是他由之展开的教育思想等等的本体,由此而形成的著名观点,便是“教学做”。

“教学做”之间并不只是简单的并列关系,更是内容与形式的关系。教与学的并列关系,是指教、学与做之间的形式与内容的关系。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,四肢丰体都是要活用的。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>[3]253-254</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,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“做”。这种“做”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,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,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,他化“生活”为“做”。教的是“做”,学的也是“做”。虽然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“研”的也是“做”。但是,他将“生活”当作对象范畴的意识明确的。

## 二、生利与实验:陶行知知行说的“基本点”

作为陶行知思想出发点的“生活”对象范畴,其内容是无所不包的,被称为“日常生活”。“日常生活”有什么特点?他赋予了“日常生活”的两个“基本点”：“生利性”与“实验性”。

一是“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。他是站在“生计”或“职业”的高度来研究做的问题的,或者开展“教学研”的。1917年,黄炎培等在上海成立中华职业教育社,其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,生活与教育等。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。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。”同时也不能将“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。不宁惟是,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,这个思想与前面所讨论的实践的“直接现实性”是一致的。

二是实验性。陶行知师从于杜威,杜威的实验主义是他的生活教育的出发点。他对生活或教育的理解渗透了

科学实验主义精神。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>[4]</sup>。在陶行知看来，科学实验，是“一切发明所由来”或“发明之道”。因此也可以将“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>[4]</sup>生活或者充的“发明之道”是有步骤的，他根据乃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，惟有牛顿觉着有困难，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气，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，最后惟有吃金鸡纳霜渐渐的好了。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>[3]</sup><sup>112-113</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）把每一种假定所含的结果，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>[6]</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>[6]</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。

陶行知生利的实验生活逻辑观念源于杜威，不过，当他运用杜威的思想时，他将荀子制天命而用之的思想注入其中，对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。盖天下之物，莫不有赖于其处之境况，象征自异。故欲致知穷理，必先约束其境况，而号召其象征，然后效用乃能发现。”<sup>[3]</sup><sup>11</sup>因此可以说，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。

### 三、“循”：以做为本体的“知行合一”的“关键点”

陶行知是中国现代思想史上少有的对知行问题给予深刻关注的思想家。从中国思想史上看，他对知行问题的思考，以王阳明“知行合一”之说为出发点，有铸造中国思想史上知行说新体系的抱负。他的不断改名就体现了这种抱负。“陶”固然是“姓氏”，然亦有“制作”之义，如《玉篇》：“陶，作瓦器也。”还有“陶冶，化育”之义，如王安石

《上仁宗皇帝言事书》：“文王能陶冶天下之士。”从“陶行知”三个字可知，他有重新化育知行新说的抱负。这可不是“望名生义”。他实际上也是这样做的。陶行知原名叫文浚，后服阳明知行说，故改为“文浚”为“知行”，这说明，他曾是王阳明的忠实信徒。在43岁那年，他的思想发生了变化，认为“行是知之始，知是行之成。”针对有人将他的理论称为“知行知”的误解，他在《生活教育》上发表了《行知行》一文，讲“恰恰相反。我的理论是，‘行知行。’不是‘有了电的知识，才去开电灯厂；开了电灯厂，电的知识更能进步。”最初的电的知识是法拉第、爱迪生几个人从把戏中玩出来的。说得庄重些，电的知识是从实验中找出来的。其实，实验就是一种有目的、有计划、有组织、有步骤、有创意的把戏。把戏或实验都是一种行动。故最初的电的知识是由行动中来。那么，它的进程是‘行知行’，而不是‘知行知’。”于是他将本名改为“陶行知”。再后来，他对知行关系有了更为深刻的认识，于是独创了一个表示“知行合一”的字。他把“知行合一”拼成一个很像“衙”字，不过是把中间上半部分的“五”换成“矢”字，其有“知”有“行”，定音为“gan”。这个“衙”是陶行知对知行说认识的又一次升华。在知行问题上，陶行知不仅“陶冶，化育”一种新说的意图，而事实也证明，他实现了自己的意图，即创造了“衙”的系统。“衙”乃是理解陶行知知行说的“关键点”。

陶行知的“衙”对阳明说有继承，也有改造。为了说明这个问题，不妨先来看看王阳明的相关论述：

爱因未会先生知行合一之训，与宗贤惟贤往复辩论，未能决。以问于先生。先生曰：“试举看”。爱曰：“如今人尽有知得父当孝，兄当弟者，却不能孝，不能弟。便是知与行分明是两件”。先生曰：“此已被私欲隔断，不是知行的本体了。未有知而不行者。知而不行，只是未知圣贤教人知行，正是要复那本体。不是着你只恁的便罢。故大学指个真知行与人看，说‘如好好色’，‘如恶恶臭’。见好色属知，好好色属行。只见那好色时，已自好了。不是见了后，又立个心去好。闻恶臭属知，恶恶臭属行。只闻那恶臭时，已自恶了。不是闻了后，别立个心去恶。如鼻塞人虽见恶臭在前，鼻中不曾闻得，便亦不甚恶。亦只是不曾知臭。就如称某人知孝，某人知弟。必是其人已曾行孝行弟，方可称他知孝知弟。不成只是晓得说些孝弟的话，便可称为知孝弟。又如知痛，必已自痛了，方知痛。知寒，必已自寒了。知饥，必已自饥了。知行如何分得开？此便是知行的本体，不曾有私意隔断的。圣人教人，必要是如此，方可谓之知。不然，只是不曾知。此却是何等紧切着实的工夫。如今苦苦定要说明知行做两个，是什么意？某要说做一个，是什么意？若不知立言宗旨。只管说一个两个，亦有甚用？”爱曰：“古人说知行做两个，亦是要人见个分晓一行做知的功夫，一行做行的功夫，即功夫始有下落”。先生曰：“此却失了古人宗旨也。某尝说知是行的主意。行是知的功夫。知是行之始。行是知之成。若会得时，只说一个知，已自有行在。只说一个行，已自有知在。古人所以既说一个知，又说一个行者，只为世间有一种人，懵懵懂懂的任意去做，全不解思惟省察。也只是个冥行妄作。所以必说个知，方才行得是。又有一种人，茫茫荡荡，悬空去思索。全不肯着实躬行，也只是个揣摸影响。所以必说一个行，方才知得真。此是古人不得已，补偏救弊的说话。若见得这个意时，即一言而足。今人却将知行分作两件去做。以为必先知了，然后能行。我如今且去讲习讨论做知的工夫。待知得真了，方去做行的工夫。故遂终身不行，亦遂终身不知。此不是小病痛，其来已非一日矣。某今说个知行合一，正是对病的药。又不是某凿空杜撰。知行本体，原是如此。今若知得宗旨时，即说两个亦不妨。亦只是一个。若不会宗旨，便说一个，亦济得甚事？只是闲说话”<sup>[7]</sup>。

对这段引文所包含的思想，陶行知至少有两个非常重要的继承与改造。第一，王阳明反复强调不能将知与行看作是“两件”。王阳明说，只说一个知，已自有行在；只说一个行，已自有知在。古人所以既说一个知，又说一个行者，只为世间有一种人，懵懵懂懂的任意去做，全不解思惟省察。对此，陶行知是完全赞同的。他从教育学的角度将知行合一表述为教学做合一。他所创办的晓庄师范的教训就是“教学做合一”。他不能容忍将合一分开。在1927年11月2日，他发现了两件事认为学校的老师们并没有做到“教学做合一”：第一件事，他看见一位指导员的教

做草案里面把活动分成三方面,叫作教的方面、学的方面、做的方面。陶行知指出,这不是教学做合一,而是教学做分家。第二件事是看见一位同学在《乡教丛讯》上发表一篇关于晓庄小学的文章。在这篇文章中,他说:“晓庄小学学生的课外作业就是农事的教学做。”这篇文章之所以引起了陶行知的注意,是因为,在陶行知看来,在教学做合一的学校词典里面,是没有“课外作业”的。课外作业是生活与课程离婚的宣言,也是教学做离婚的宣言。针对这两件事,他专门写了《教学做合一》这篇短文。在文章中,他指出:“教学做是一件事,不是三件事。我们要在做上教,在做上学,在做上教的是先生,在做上学的是学生。从先生对学生的关系上来说,做便是教;从学生对先生的关系来说,做便是学。先生拿做来教,乃是真教;学生拿做来学,方是真学。不在做上下功夫,教固不成教,学也不成学<sup>[3]217</sup>。”

陶行知举例说明了这个问题。他说,种田这件事是要在田里做的,便须在田里学,在田里教。游泳也是如此,游水是在水里做的事,便须在水里学,种田这件事,从先生对学生的关系上来说,做便是教;从学生对先生的关系来说,做便是学。由此可知,陶行知的的生活逻辑,说到底就是“做”,是以“做”为轴心的。而种田等等无疑属于物质生活活动,当然除了这些物质生产活动还有游泳等等感性物质活动。因此,作为轴心的“做”是物质性活动。做既是教,也是学,换言之,教与学其实都是“做”。生活的逻辑其实也是做的逻辑。陶行知的“做”,我们前面已经指出,是人用其官能干事的感性过程,但是在王阳明的影响下,陶行知认为“‘做’字在晓庄脸上特别的定义。这定义便是在劳力上劳心。单纯的劳力,只是蛮干;单纯的劳心,只是空想,也不能算做。真正的做,只是劳力上劳心。我们做一件事,便要想如何可以把这件事做好,如何运用书本,如何运用别人的经验,如何改造用得着的一切工具,使这件事做得最好。”<sup>[3]253-254</sup>从王阳明到陶行知,知行合一都被理解为一个过程。不过在王阳明那里合一的逻辑起点是知,他的公式是“知—行—知”,而陶行知做了改造。他指出“阳明先生说:‘知是行之始,行是知之成’。我以为不对,行是知之始,知是行之成。我们先从小孩说起。他起初必定是烫了手才知道火是热的,冰了手才知道雪是冷的,吃过糖才知道糖是甜的,碰过石头才知道石头是硬的。”“凡此种种,我们都看得清楚‘行是知之始,知是行之成’。”<sup>[3]270</sup>在这种改造中,陶行知就获得了“行—知—行”这样一个公式。无论是王阳明的“知—行—知”,还是陶行知的“行—知—行”,都是“知行合一”的,在其中,知之与行不是两件,而是一件事。

第二,王阳明强调要把握知行本体。王阳明的知行合一是有其本体论基础的。在这个本体论中,不可能将知与行分开。在阳明学将知行本体称为“心”,如见好色属知,好好色属行。只见那好色时,已自好了。不是见了后,又立个心去好。如称某人知孝,某人知弟。必是其人已曾行孝行弟,方可称他知孝知弟。不成只是晓得说些孝弟的话,便可称为知孝弟。又如知痛,必已自痛了,方知痛。知寒,必已自寒了。知饥,必已自饥了。知行如何分得开?此便是知行的本体。这个思想也被陶行知所继承,也对王阳明的本体论进行了改造。王阳明的本体是“心”,而陶行知则在宋明反理学的基础上将王阳明的心转换为“做”或者“事”。在写出《教学做合一》后,陶行知又写出《在劳力上劳心》这篇短文。全文如下:

昨天我讲《教学做合一》的时候,曾经提及“做”是学之中心,可见做之重要。那么我们必须明白“做”是什么,才能明白教学做合一。盲行盲动是做吗?不是。胡思乱想是做吗?不是。只有手到心到才是真正的做。世界上有四种人:一种是劳心的人,一种是劳力的人;一种是劳心兼劳力的人,一种是在劳力上劳心的人。二元论的哲学把劳心的和劳力的人分成两个阶级:劳心的专门在心上做工夫,劳力的专门在苦力上讨生活。劳力的人只管闷起头来干,劳力的人只管闭起眼睛来想。劳力的人便成了无所用心,受人制裁,劳心的便成了高等游民,愚弄无知;以致弄成“劳心者治人,劳力者治于人”的现象。不但如此,劳力而不劳心,则一切动作都是囿于故常,不能开创新的途径;劳心而不劳力,则一切思想难免玄之又玄,不能印证于经验。劳力与劳心分家,则一切进步发明都是不可能了。所以单单劳力,单单劳心,都不能算是真正之做。真正之做须是在劳力上劳心。在劳力上劳心是真的一元

论。在这里我们应当连带讨论那似是而非的伪一元论。一次我和一位朋友讨论本校主张在劳力上劳心,我的朋友说:“你们是劳力与劳心并重吗?”我说:“我们是主张在劳力上劳心,不是主张劳力与劳心并重。”劳心与劳力并重虽似一元论,实在是以一人之身而分为两段,一段是劳心生活,一段是劳力生活,这种人的心与力都是劳而没有意识的。这种人的劳心或劳力都不能算是真正之做。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。这种人能以人力胜天工,世界上一切发明都是从他那里来的。他能改造世界,叫世界变色。我们中国所讲的科学原理,古时有“致知在格物”一语,朱子用“在即物而穷其理”来解释,似乎是没有毛病的了。但是王阳明跟着朱子的话进行便走入歧途。他叫钱友同格竹,格了三天,病了。他老先生自告奋勇,亲自出马去格——即竹而穷竹理,格了七天,格不出什么道理来,也就病了。他不怪他自己格得不对,反而说天下之物本无可格,所能格的,只有自己的身心。于是他从格物跳到格心,中国的科学兴趣的嫩芽便因此枯萎了。假使他老先生起初不是迷信朱子的呆板的即物穷理,而是运用心思指挥力量以求物之变化,那便不至于堕入迷途。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,便可无阶级。征服天然势力,创造大同社会,是立在同一的哲学基础上的,这个哲学的基础便是“在劳力上劳心”。我们必须把人间的劳心者,劳力者,劳心兼劳力者一齐化为在劳力上劳心的人,然后万物之真理都可一一探获,人间之阶级都可一一化除,而我们理想之极乐世界乃有实现之可能。这个担子是要教师挑的。唯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;也唯独在劳力上劳心的人类,才能征服自然势力,创造大同社会。最后,我想打一个预防针,以免误解。一次有一位朋友告诉我说:“你们在劳心上劳力的主张,我极端地赞成。”我说:“如果是在劳心上劳力,我便极端不赞成了。我们的主张是‘在劳力上劳心’,不是‘在劳心上劳力’。”<sup>[3]217</sup>

可见“做”是“本体”。在“做”这个“本体”上,陶行知讲,“运用心思指挥力量以求物之变化”是知;而以人力胜天工则是行。做的过程,乃二者的合一或循环反复的过程,而在行—知—行的循环过程中,“以人力胜天工”是主导的方面,正因为如此,他将这种不同于阳明学的新学说称为“衡”,这也意味着,他的知行说已经初步完成了唯物主义转变。

#### 四、以做为中心知行模式的转换:陶行知生活逻辑的创新点

在这里,将讨论两个问题:一是陶行知实践逻辑的理论特色及其局限性,二是生活实践逻辑的理论拓展。

##### (一)陶行知生活逻辑的理论特色及其局限性

陶行知的的生活逻辑具有马克思主义实践论特色。我们在前面已经看到,陶行知的“衡”以“实际生活”为本体,既强调了“做”之本体性,又体现了知和行的渗透与循环,知行说就是这个“衡”的展开。这使他的理论近乎达到了马克思主义实践观的思想高度。大家知道,马克思主义的实践论,用中国思想史的话语来表达,也是处理知与行的关系的。在此种知行论中,“行”是指感性物质活动。以此为基础,它强调知与行具体的历史的统一。所谓行是基础,是强调知对行有依赖关系,行构成知的“来源”。知有理性认识与感性经验之分。理性认识源于经验,而经验的内容就是接触对象,即“改造世界”。行不仅是知的来源,还是知的发展动力。认识的逐渐深化的运动是基于变革现实的实践而产生的。总之,“改造世界”的活动为认识确定了“对象”,使认识成为可能;同时也为之确定了动力机制,使认识的可能变为现实。认识对实行的依赖关系还表现为认识为实行过程服务。任何认识,只有当它服务于实行过程时,其真理性才能得到确认。认识的真理性,在实行过程中表现为“预想的结果”。以上关于认识的发生、发展和实现的内容,归结起来就是“实行→感觉→理性→实行”,这也是陶行知的“衡”所要表达的内容。“衡”主张劳力与劳心的统一,但是这种统一并不是劳力与劳心两件事并重的二无论,而是主张在劳力上劳心的

一元论。所谓“在劳力上劳心的一元论”是指以“劳力”为基础,由此而形成“行—知—行”的逻辑循环,这才是“衡”的精髓。就此而论,陶行知的“衡”已经完成了知行说唯物主义改造的。以唯物主义的方式理解“现实生活”是马克思主义的基本观点。马克思说:“人们在自己生活的社会生产中发生一定的、必然的、不以他们的意志为转移的关系,即同他们的物质生产力的一定发展阶段相适合的生产关系。这些生产关系的总和构成社会的经济结构,即有法律的和政治的上层建筑竖立其上并有一定的社会意识形态与之相适应的现实基础。物质生活的生产方式影响着整个社会生活、政治生活和精神生活的过程。不是人们的意识决定人们的存在,相反,是人们的社会存在决定人们的意识。”<sup>[8]</sup>这里强调了“社会生活”是“物质的”,“社会生活”要以“物质生活的生产方式”为“现实基础”的观点。陶行知所说的“做”指向了“物质生活的生产方式”这个“现实基础”,这是非常难能可贵的,这让他处在接近马克思主义实践观内核的道路上。李维汉曾经指出,陶行知“在教育上沿着杜威主义—生活教育—新民主主义政治—新民主主义教育的道路发展的。”<sup>[5]</sup>在这个论述中,“生活教育—新民主主义政治—新民主主义教育”反映了陶行知思想的发展实际,而“出发点”这个问题应该是二源的,既有“杜威主义”,又有阳明心学。从杜威主义出发,他所陶冶的生活逻辑是五步法;从阳明出发,五步逻辑被表述为知行循环。二源汇流,陶行知走向了新民主主义教育的道路。“新民主主义教育”属于马克思主义中国化的第一个理论成果之一,它的理论与实践是马克思主义所主张的。但是“新民主主义教育”并不是马克思主义教育观的全部内容,因为新民主主义还要过渡到社会主义阶段。李维汉肯定了陶行知正在走向马克思主义,但是认为它还没有达到马克思主义的思想高度。有了“衡”这样的“生活逻辑”,陶行知来到了马克思主义理论高峰的山下,但是他还没有攀上马克思主义的理论高峰。

“衡”也存在理论局限。陶行知的“衡”正在通向马克思主义实践观的理论特色,使其成为有待于进一步开发的“实践逻辑”富矿。他把“衡”理解为以劳力为基础的劳力(行)与劳心(知)循环逻辑过程,并且理解为“生利”性的实验过程,这是陶行知“衡”的理論的思想精华,但是陶行知并未能在这个既得思想成果的基础上开发出真正完整的“实践逻辑”理论来。

一是在“生活”与“实践”之间,陶行知选择“生活”作为基础范畴,他对“生活”的理解还没能达到实践本质的思想高度。陶行知“衡”学说多谈“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”有相容之处,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,就此而论“衡”学说实际上是“生活本体论”。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和基本的观点。”<sup>[9]</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“认识论的首先的和基本的观点”,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。凡是把理论导向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。对“生活”的理解只有上升到实践论的高度后,才能实现对生活真谛的把握。也就是说,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”。

二是对“衡”的展开步骤,即对“做”本身的展开过程研究得不够。陶行知在研究“衡”的展开步骤时,以介绍杜威的方法五步和用它整理、改造中国传统的格物理论为主,但是对“面向做的本身”,对做本身进行系统的研究,他并没有完成。我们在前面已经指出,陶行知讲“教学做”,教面对的是做,学面对的也是做,唯独“研”在“教学做”不见了。还要指出的是,陶在介绍杜威的五步说时并没有对“五步”进行逻辑分析,在这方面,他似乎落在了胡适的后面。因为胡适是从“法式的伦理学”的角度介绍杜威的五步说,他有自觉的逻辑意识。这一点陶行知似乎并没有给予更多的注意。一个以“衡”为中心的新体系,不能仅仅满足于介绍他人的思想,而应该面对“衡”本身,对

“衡”的逻辑进行系统地研究。当然研究也要借鉴他人的思想,但更重要的是展示出自己的独创性来。

三是没有完成对实践论的整体构建。陶行知的“衡”已经有了在劳力上劳心的生利思想,这个思想可以表述为:生活就是创造出预想结果的过程。这个观点,是五四运动以来研究生活、实践问题的思想家们所共有的。其中最为深刻的思想是,把实践理解为由认识和实行互相作用所构成的“自由”活动,或能动活动过程仅仅理解为创造出预期结果的过程,或者把实践仅仅理解为从活动(自由)到结果(文明物)的转化过程。它认为,社会的人们投身于变革其一发展阶段内的某一客观过程的实践中,如果能够实现预想的目的,即将预定的思想、理论、计划、方案在该同一过程的实践中变为事实,或者大体上变为事实,那么对于这一具体过程的认识算是完成了。不过,“预期的目的”在实践中变为事实并不是一次性实现的,而是经过认识和实行的多次反复才能实现的。许多时候须反复失败多次,才能纠正错误的认识才能变主观的东西为客观东西,即在实践中得到预想的结果。

现实生活的经验告诉我们,把“实践”理解为知与行在多次反复中实现“预想结果”的过程,这是合理的,但也是不全面的。因为其所论之“实践”只是“实践”的一半,试问:这个创造预想结果的能动活动过程又缘何而来?如果我们把创造预想结果的过程称为实践的现实过程,或现实活动,把创造结果的现实过程的发生称为实践的发生活动,那么显而易见,实践就是以“结果”为轴心的现实活动和发生活动的统一。这是两个不同的活动层:前者是问“实践何处去”,而后者是问“实践何处来”。陶行知的“衡”并没有超出这个思想范围,其所论之“生活”是不完全的。从发生学的角度看,包括陶行知的“衡”在内的研究只顾及高级水平的活动,即既定的现实活动,对这个既定的现实活动是如何发生的问题,则很少予以研究。最近的哲学发展似乎在改变这种情况。例如皮亚杰的发生认识论也是研究活动的发生问题,但它研究的只是认识活动如何发生的问题。皮亚杰认为“认识既不是起因于一个有自我意识的主体,也不是起因于业已形成的(从主体的角度看),会把自己烙印在主体之上的客体;认识起因于主客体之间的互相作用,这种互相作用发生在主体和客体的中途,因而同时既包含着主体又包含着客体……”<sup>[10]</sup>皮氏把“主客体之间的互相作用”理解为“活动”,他认为认识起因于这种“活动”。这个思想与认识论的实践观有类似之处。然而皮亚杰在这里忽略了三个问题:第一,“活动”缘何而来?他没有研究这个问题,因此,皮氏的发生学是不全面、不彻底的。当然,这种不彻底性是受皮氏的研究主题限制的,但是这恰恰说明,“发生认识论”应该发展到“发生实践论”。第二,皮亚杰的“活动”概念很少与“社会性”联系起来。“吮吸、听视、把握等活动”似乎是“本能”的,但它是社会化的,也就是人在从猿到人转变过程中所发生的“结果”。第三,发生认识论没有考虑至少很少考察这一点。我们研究“活动的发生”必须从社会化的角度考虑。只有既研究现实过程又研究发生过程的生活实践论才是完整的生活实践论。

## (二)陶行知生活逻辑的理论拓展

从以上所谈陶行知的生活逻辑思想的历史局限性可知,它是没有完成的理论体系,还处在发展中。其发展方向在于,不仅要关注生活现象,更要将生活由现象学的理解上升到实践本质论的高度;不仅要研究实践创造结果的现实活动层,回答“实践何处去”的问题;而且要研究“结果转化为现实活动”的发生活动层,回答“实践何处来”的问题。这里因为完整的实践概念必须包括这两个方面。“劳动,或从广义上说,人的一切工作和改造世界的活动,都是人的主体力量的对象化。它是主体力量能动地变成对象,又从对象返回主体的过程,因此它有一个辩证的结构。用这种对象化的过程和结构来考察劳动,才能对劳动的本质作出具体的规定,从而得到确切的理解。”<sup>[11]</sup>在实践的“辩证结构”中,如果仅研究前者,就只能获得“实践论”的一半,即只能从感性中获得关于桌子的论理;如果仅研究后者,也只能获得“实践论”的一半,即制作桌子的工艺活动的技术论。显然只研究“一半”,不能有全面的“实践论”。完整的研究,就是要把“两半”合在一起,再实践中桌子从发生到发展的全部过程,这个过程就是完整的实践逻辑。总体而言,陶行知的“衡”在内容上虽然是“实践的逻辑”,即是以做本体的行知循环结构,

但是它还没有将“生活”上升到实践本质论的高度;它虽然研究了创造“结果”的生利过程,但没有研究这个过程从结果而来的发生活动机制。因此,要使以做本体的行知循环结构成为名副其实的“实践逻辑”理论,我们必须实现从生活现象到实践本质的升华,这就使生活论上升为实践逻辑论,而这个“实践逻辑”它既要研究实践从活动到结果的转变,又研究实践从结果到活动的转变,这就使“实践的逻辑”表现为从“结果”始到“结果”终,即从结果到结果的过程。这样一来,以做本体的行知循环结构的生活概念就转换为以结果为轴心的实践概念。通过这样的概念模型,我们就达到了“实践逻辑”问题研究。

#### 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] 胡风全集:第2卷[M]. 武汉:湖北人民出版社,1999:305-306.
- [3] 董宝良,喻本伐,周洪宇. 陶行知教育论著选[M]. 北京:人民出版社,2011.
- [4] 江苏省陶行知教育研究会,南京晓庄师范陶行知研究室. 陶行知文集[M]. 南京:江苏人民出版社,1981:1-9.
- [5] 中共中央党史资料征集委员会,中共中央党史研究室. 中共党史资料:第8辑[M]. 北京:人民出版社,1983:19.
- [6] 胡适文存:第1集[M]. 黄山出版社,1996:235-239.
- [7] 王阳明集:上[M]. 北京:中华书局,2016:3-5.
- [8] 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1975:82.
- [9] 列宁选集:第2卷(上)[M]. 北京:人民出版社,1960:142.
- [10] 皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 上海:商务印书馆,1981:21.
- [11] 北京大学哲学系. 马克思主义与人[M]. 北京:北京大学出版社,1983:187.