

唯物史观视域下陶行知“生活教育”理论的生成机理与时代价值

于德深

(淮北师范大学,安徽淮北 235000)

[摘要]构建教育学的自主知识体系是新时代教育强国建设的核心命题。陶行知“生活教育”理论作为马克思主义教育思想同中国本土教育实践相结合的开创性探索,其理论生成并非单纯教育理念的自然演进,而是近代中国半殖民地半封建社会语境下,社会存在的历史规定、教育实践的矛盾运动、思想主体的能动建构三重核心维度下的理论产物。在中国式现代化建设语境中陶行知“生活教育”理论具有践行教育使命、破解教育矛盾、创新教育理论三个层面的时代价值,为中国本土教育话语体系的自主建构与教育理论创新提供有益的历史参照与学理支撑。

[关键词]唯物史观;陶行知;生活教育;自主知识体系

[作者简介]于德深(2001—),男,河南南阳人,淮北师范大学马克思主义学院硕士研究生,研究方向:马克思主义中国化。

[基金项目]本文系安徽省质量工程重点课题“思想政治教育(师范)专业改造提升项目”(项目编号:31090010)。

[DOI] <https://doi.org/10.62662/kxwxz0307007>

[中图分类号] G40

[本刊网址] www.oacj.net

[投稿邮箱] jkw1966@163.com

引言

当前,我国教育强国建设步入高质量发展的关键阶段,但教育领域却有鲜明的发展悖论:我国拥有全球规模最大、实践样态最为丰富的教育实践体系,但教育核心概念建构、理论阐释范式与评价体系仍不同程度依附西方学术话语,形成“实践超前、理论滞后”的现实困境。这一问题本质是中国教育改革实践持续突破西方传统范式,而理论阐释体系未能同步本土化迭代,造成实践与话语的深度割裂。在此背景下,重返陶行知“生活教育”理论,不再是简单的教育史学术回溯,而是立足自主知识体系建构的时代需求,对中国本土原创教育理论的深度发掘与学理重释。既往研究多将生活教育三大核心命题归为教学方法论成果,侧重阐释其人民性与实践性特质,却弱化了其作为唯物史观在教育领域具象化落地的核心学理价值,遮蔽了理论生成的历史必然性与本土原创性。事实上,生活教育理论是近代中国社会结构变革与教育体系异化倒逼理论革新的历史产物,并非单纯的个人思想建构。基于此,本文以唯物史观为视角,系统剖析生活教育理论的生成机理,深度挖掘其新时代价值,为中国特色教育学自主知识体系建构提供历史参照与学

理支撑。

一、唯物史观视域下陶行知“生活教育”理论的生成机理

陶行知的“生活教育”理论,并非简单地在近代中国的时空场域中移植杜威的实用主义教育理论,而是近代中国半殖民地半封建社会特定历史条件下的产物,其诞生根植于当时深刻的经济变革、教育实践矛盾与思想文化碰撞,是时代需求与历史发展共同作用的必然结果。

(一)社会存在的历史规定:陶行知“生活教育”理论生成的根本动因

清末废科举、兴学堂的制度变革,实现了传统科举教育向新式学堂教育的制度更迭。以历史唯物主义视角审视,此次制度革新却仅解决了传统选士制度的政治合法性问题,以新式学堂学分体系替代传统科举功名体系,并未构建起教育与社会物质生产、民众日常生活之间的有机联结,甚至进一步加剧了近代教育与社会生活的结构性断裂。废科举之后,新式学堂的教学内容以基础读写算、简化西学知识与近代格致知识为主,与近代乡村社会的农业生产、民众日常生活、基层公共事务缺乏有效衔接。

其一,新式学校所传授的标准化知识体系,在乡土社会中缺乏实际应用价值;而维系乡村社会存续发展的农耕技艺、手工业技术、乡村水利协作、民间市场交换、宗族互助治理等生活化、实践性知识,却被完全排斥在正规学校教育体系之外。这种教育模式的错位,使得近代新式教育逐步演变为脱离现实生活的符号筛选工具,其核心功能聚焦于社会阶层跃升,而非服务社会生产与民众发展,最终形成“新学教育兴起后,城居地主继续通过租佃关系、商品关系和债务关系将大量财富抽往城市”的畸形格局,既塑造了社会阶层壁垒,也无法培育社会公共发展力量。

其二,教育与社会生活的结构性脱嵌,在近代城乡二元格局中呈现出双重异化特征。在城市场域,新式学堂构建起封闭的精英教育上升通道,受教育层级越高的群体,与社会生产劳动、底层民众生活的距离越远,逐渐丧失与基层社会的情感联结与价值共鸣;在乡村场域,“新学制对贫寒而向学之家的子弟有所排斥,导致乡村读书人数量日益减少、平均识字率逐渐降低”。“有校无教、有教无用”成为普遍现象,新式教育不仅无法赋能乡村振兴、助力乡土发展,反而持续抽取乡村优质文化资源、人才资源,加剧乡村空心化发展困境。这一教育异化现象根植于近代中国半殖民地半封建的特殊社会经济结构:近代民族工业发展孱弱,无法承接大规模新式学堂毕业生的就业需求,而占据社会主体的小农经济饱受战乱侵扰、列强掠夺与封建剥削,发展举步维艰。

陶行知精准捕捉并批判近代教育“教用脑的人不用手,教用手的人不用脑”,主张打破“劳心”与“劳力”的割裂。近代新式教育以知识传授、文化教化的名义,将心智认知活动从社会物质生产实践中剥离,彻底颠覆了教育服务社会生产、赋能大众发展的本质属性,沦为社会阶层区隔、阶级固化的工具,丧失了社会解放、大众赋能的核心价值。他的“生活教育”理论牢牢锚定在历史唯物主义的理论地基之上,回应近代教育发展的根本危机,倒逼学界重新回答“教育为谁培养人、教育凭什么存在、教育从何处出发”的根本性问题,实现了教育与社会关系的哲学重构,完成了近代教育理论的本土化革新。

(二)教育实践的矛盾运动:陶行知“生活教育”理论生成的直接动力

近代教育实践内部的矛盾运动推进,为生活教育理论生成提供了直接动力。陶行知早年深耕教育改革一线,引进杜威实用主义教育核心命题,秉

持“教育即生活”“学校即社会”“从做中学”的教育理念,依托中华教育改进社开展都市教育改革试验,试图以试验主义范式推动中国教育现代化转型。但本土化实践过程中,杜威实用主义教育理论的水土不服问题全面凸显,充分印证了外来教育理论无法适配中国本土教育实践的唯物史观基本规律。

杜威实用主义教育理论根植于美国城市化、工业化成熟的社会语境,预设学校可作为社会改良的核心实验场,教育可通过渐进式改革渗透社会生活、赋能社会发展,适配西方精英教育与城市教育场景。但近代中国教育场域截然不同,尤其在广大乡村地区,新式学校并非赋能社会发展的载体,而是割裂乡土社会、抽取乡村资源的工具,是近代社会体系破损、教育发展异化的集中体现。基于此,陶行知创办晓庄师范,并非单纯的乡村教育探索,而是本土教育实践对外来理论的强制性纠偏与创造性重构。当“教育即生活”的西方理论范式无法适配中国乡土实践时,陶行知立足本土现实“将杜威‘教育即生活’的命题创造性转化为‘生活即教育’”,通过主谓倒置实现了教育本体论的革命,实现了外来教育理论的本土化创生。在杜威“教育即生活”的理论框架内,教育始终占据主体核心地位,生活只是教育改造的客体场域,学校通过生活化教学设计实现对人的教化培育;而在陶行知“生活即教育”的本土化范式中,生活实践成为教育的本源,学校仅作为生活体系中的功能性教育载体,不再是教育的核心。同样,“社会即学校”理论,彻底打破了传统学校教育的空间边界,摒弃了“校园内教学、校园外实践”的模式,实现了教育空间的全民化、生活化拓展。

马克思指出“全部社会生活在本质上是实践的”,主张将客观世界与人的发展视作感性的实践活动。陶行知立足中国乡土教育实践,将马克思主义实践观转化为贴合中国国情、适配大众认知的教育范式,将抽象的哲学实践范畴落地为基层可落地、可推广的教育行动,实现了马克思主义实践论与中国教育实践的深度融合。陶行知对杜威实用主义教育的改造,完成了从简单借鉴模仿到本土化原创的质变,核心标志便是将“做”从教学方法升级为社会历史实践范畴,实现了教育哲学从制度中心向生活中心的根本性转型。

(三)思想主体的能动建构:陶行知“生活教育”理论生成的主观条件

同一历史境遇下,不同主体的思想选择与理论建构存在显著差异,根源在于主体的认知重构、立场选择与能动创造。陶行知能够完成中国本土原

创教育理论的建构,核心在于其实现了双重能动建构:一是对中华传统教育思想的批判性革新,二是对自身阶级立场与教育坐标的主动下沉,二者有机融合,赋予生活教育理论鲜明的人民性底色与本土化特质。

其一,陶行知实现了对传统“知行”思想的唯物论重构。陶行知早年深受王阳明“知行合一”思想的影响,但长期的乡村教育实践让其深刻认识到,传统“知是行之成”的认知逻辑,暗藏“劳心者治人、劳力者治于人”的等级秩序内核,将“知”归属于道德心性的先验范畴,将“行”定义为认知的附属落实行为,从认识论层面固化了脑力劳动与体力劳动的阶层割裂。基于此,陶行知完成认知逻辑的颠覆性重构,提出“行是知之始,知是行之成”,确立“在劳力上劳心”的核心教育理念,从认识论层面破除脑手分离、知行割裂的弊端。

陶行知的知行重构并非简单重行轻知、否定理论价值,而是打破传统心性认知的闭环,确立“实践催生认知、认知指导实践、实践检验认知”的辩证关系。通过将这一理论的本土化、创新性改造,陶行知沿用中华传统知行话语体系,降低了理论传播与大众接受的门槛,同时彻底重构了传统思想的内核,将知行关系的核心锚点从道德心性修养,转移到劳动实践、认知提升、社会再生产的辩证统一之中,赋予底层劳动实践合法的认知价值与哲学地位。这一理论转向与马克思主义实践认识论高度契合,实现了感性实践活动对认知生成的决定性作用,同时以中华本土话语承载马克思主义教育内核,成为“第二个结合”在近代教育领域的早期探索。

其二,陶行知完成了教育立场的主动下沉与重构,实现了教育服务主体的根本性转变。从城市平民识字教育推广,到晓庄师范扎根乡村办学,再到“小先生制”、山海工学团的全域实践,陶行知彻底打破了传统精英教育的固有范式,将教育发展的核心场域、服务对象、价值目标全面下沉至工农大众的生活世界。其理论与实践破解了“谁享有教育权、谁定义教育价值、教育是阶层筛选工具还是大众解放载体”的核心问题,重塑了近代教育的价值内核。其中,“小先生制”表面上是弥补近代师资匮乏的教育举措,深层则是对文化教育话语权的重新分配,打破了传统士大夫与新式学堂对文化教育的垄断格局,推动教育权回归基层生活共同体。正因这种彻底的人民立场与大众导向,毛泽东将陶行知定位为“伟大的人民教育家”,精准概括了其教育思想的核心特质。邓颖超也号召学习、研究陶行知先生“留给我们的宝贵的精神财富”。陶行知的主观

能动建构,让生活教育理论突破了普通教学改革的范畴,成为近代中国教育救国、教育为民的重要理论范式,奠定了中国本土大众教育理论的发展根基。

二、唯物史观视域下陶行知“生活教育”理论的时代价值

立足唯物史观的视域审视,陶行知生活教育理论诞生于近代救亡图存的特殊历史语境,其核心内核适配近代中国社会变革需求,同时具备超越时代的普适性价值。在中国式现代化建设的全新历史方位下,面对教育“二次脱嵌”引发的内卷化与功利化困境,重思陶行知生活教育理论,对于厘清新时代教育使命、破解实践矛盾、建构中国教育学自主知识体系具有不可替代的时代价值。

(一)社会存在的当代回应:服务中国式现代化的教育使命

清末废科举后的教育变革,造成了新式教育与乡土社会的“初次脱嵌”,新时代教育发展则面临全新的结构性张力,呈现出教育与生活、育人本质的“二次脱嵌”特征。当前我国教育普及程度持续提升、教育规模稳居世界首位,但教育内卷化、功利化问题日益凸显,分数、学历、排名等符号化指标逐步异化成为教育发展的核心目标,挤占了教育赋能人的全面发展、服务社会进步的核心价值空间。这种教育异化本质是教育发展目的与手段的本末倒置,教育本应作为促进人的能力提升、丰富生活体验、培育社会主体的手段,却异化为以分数升学、学历竞争为核心的终极目标,最终造成教育与生活实践、社会生产、人的全面发展的深度割裂。这种教育异化与马克思主义所批判的劳动异化、商品异化逻辑高度契合,使得教育逐步脱离“育人初心”,沦为单纯的阶层竞争工具。

《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确提出“扎根中国大地办教育、建设高质量教育体系的核心要求”,其核心要义便是破解当代教育悬浮化、功利化困境,推动教育重新扎根中国社会现实、贴合中国式现代化建设需求。新时代高质量教育体系的建设根基,不在于国际教育排名、学术指标等外在符号,而在于适配新型工业化发展、乡村振兴建设、科技创新突破、基层社会治理等本土实践需求,真正服务国家发展与人民需求。陶行知“生活即教育”的理论内核,为破解当代教育异化提供了核心价值指引,要求将劳动教育、实践教育、社会参与从形式化的德育点缀,升级为教育本体的核心构成,确立生活实践在育人体系中的核心地位,明确脱离生活、脱离实践的教育是残缺的、片面的教育。

新时代“构建中国教育学自主学科体系、学术体系、话语体系,需要以‘两个结合’为方法论”。要在推动立德树人回归中国本土生活世界、贴合中国教育实际中,回应“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本教育问题。陶行知生活教育理论为这一目标落地提供了经典范式,其核心价值不在于提供标准化的教育模式,而在于确立了科学的教育评价尺度:教育强国的核心要义,不在于拔尖人才的选拔效率与精英教育的发展水平,而在于教育体系能否覆盖最广大人民群众,能否赋能全民生活能力提升、助力社会有机体良性发展,能否彻底打破教育的阶层固化弊端,实现教育的普惠性、人民性价值。这一价值尺度,精准回应了新时代教育强国建设的核心诉求,为中国式现代化背景下教育使命的落地提供了重要历史参照。

(二)教育实践的当代指引:破解新时代教育发展的核心矛盾

陶行知生活教育理论诞生于近代教育实践矛盾的破解过程,其核心范式对化解新时代教育发展的核心矛盾具备直接的指导意蕴。当前我国教育发展的核心实践矛盾,集中体现为人才供给与产业需求适配不足、教育内容与人的全面发展脱节、评价体系与实践育人理念错位等问题,归根结底仍是教育与实践、知行脱节的传统症结。陶行知“教学做合一”的核心范式,为破解这一矛盾提供了根本原则,即实践需求决定学习内容、教学模式与育人方向,脱离实践的知识储备仅为符号化积累,无法实现育人价值。

其一,为“双减”政策纵深推进提供核心支撑。“双减”政策落地有效整治了校外学科培训乱象,但浅层的行政干预无法根治教育内卷的结构性问题,减负成效极易出现反弹。“学校育人本质的回归主要体现为学生主体性的确立,因为这是学校一切教育活动的核心问题。”然而,当前教育评价体系仍以分数、排名为核心标准,实践能力、创新能力、综合素养的评价权重不足,导致“校内减负、校外暗卷”“课内减压、课外加压”的现象屡禁不止。陶行知生活教育理论明确,若实践育人无法确立本体地位,教育内卷的结构性矛盾便无法根治。新时代教育改革的核心方向,在于重构教育评价体系,拓宽人才成长通道,将实践能力、创新能力、社会贡献纳入核心评价维度,打破唯分数、唯升学的单一评价范式,推动教育竞争从零和博弈转向素质提升的正和发展,从根源上巩固双减改革成果。

其二,为职业教育高质量发展、大国工匠培育提供理论指引。“教育与生产劳动相结合是社会主

义教育的基本原则”,新时代落实这一原则关键在于践行陶行知“在劳力上劳心”的教育理念,破除劳心劳力的阶层偏见与认知误区。当前职业教育发展仍存在社会认可度偏低、育人质量不高、产教融合流于形式等问题,核心症结在于社会层面将技能劳动视作低层次劳动,否定生产实践的认知价值与教育价值。依托生活教育理论,能够重塑职业教育育人逻辑,承认产业实践、技术研发、技能操作的知识地位与育人价值,推动课程体系对接产业发展需求、教学过程贴合生产实践场景,深化产教融合、校企合作。同时,推动完善技能人才保障制度,提升技能人才的社会地位与发展空间,从制度层面弥合劳心与劳力的千年裂痕,为大国工匠、高技能人才培育筑牢根基。

其三,为实践育人常态化、制度化建设提供实践范式。当前研学旅行、劳动教育、社会服务等实践育人工作普遍存在形式化、表面化问题,核心原因在于实践教育被边缘化,处于正规课堂教育的附属地位,难以对抗应试教育的核心导向。依托生活教育理论,可重构教育制度体系,确立生活实践的教育立法权,将实践课程纳入核心学分体系,构建真实场景下的过程性评价机制,将教师实践指导能力纳入职称评审、绩效考核核心指标,从制度层面推动实践育人从形式化转向常态化、体系化,真正实现“教学做合一”。

(三)理论创新的当代镜鉴:构建中国特色教育学的历史启示

当前我国教育理论创新的核心困境,在于理论建构机制的同质化、依附化,大量研究存在“概念拼接、话语堆砌”的问题,简单融合中国传统教育古语与西方教育理论名词,便定义为本土教育话语创新,但其核心研究范式、问题导向、评价标准仍依附西方学术体系,并未实现真正的自主创新。

原创性教育理论必须扎根本土社会矛盾、立足本土实践问题,以现实矛盾筛选理论概念、以实践成果支撑理论体系,而非套用外来理论框架、装饰本土教育现象。陶行知的理论建构始终坚守辩证取舍的原则,借鉴杜威实用主义的研究方法与实践范式,摒弃其适配西方城市化、精英化教育的制度预设;吸纳中华传统知行教化思想,破除其心性闭环的唯心局限,最终提炼出“生活”“实践”“教学做合一”等贴合中国国情、回应中国问题的原创教育范畴,彻底区别于西方翻译式教育概念,构建了真正的本土教育理论体系。

陶行知生活教育理论为新时代“第二个结合”在教育领域的落地提供了核心路径。中国教育学

自主知识体系建构是在马克思主义实践观、人民立场的统摄下,对中华优秀传统文化思想的创造性转化、创新性发展。对“知行合一”“因材施教”“教学相长”等传统教育思想的阐释,应立足唯物史观立场追问其本质内涵,结合当代教育公平、人的全面发展、教育普惠等现实问题重构理论内核,让传统教育智慧适配新时代教育发展需求,转化为本土教育理论的核心生长点。陶行知百年前立足乡土实践、辩证融合中外思想、直面本土教育问题的治学范式,彻底摒弃了盲目追捧西方理论、简单复古传统的学术误区,为当代教育研究扎根中国大地、产出原创成果树立了典范。

三、结语

陶行知“生活教育”理论是历史唯物主义扎根中国教育土壤的重要理论成果,其生成与发展全程印证了社会存在决定社会意识、实践是认识发展的动力、主体能动性推动理论创新的唯物史观核心原理。作为具有划时代意义的超本土原创教育理论,生活教育理论是具备持续生命力的教育方法论体系。新时代中国教育学自主知识体系建构、教育强国建设,必须坚守扎根生活、立足实践、服务人民的核心底色,摒弃西方理论依附与形式化创新,立足中国教育现实矛盾、依托中国本土教育实践,培育真正具有中国特色、中国风格、中国气派的教育理论体系,让教育真正回归育人本质、赋能国家发展、

服务人民美好生活。

参考文献:

- [1]陈庆璠.近代新学体制与城乡分离的加剧——20世纪前期教育现代化进程中的乡村问题[J].福建论坛(人文社会科学版),2005(8):65-70.
- [2]罗志田.科举制废除在乡村中的社会后果[J].中国社会科学,2006(1):191-204,209.
- [3]赵伟.陶行知“教学做合一”思想对新时代劳动教育的启示[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2021(5):157-164.
- [4]中国昌,周娅.陶行知对中国特色教育学自主知识体系建构的早期探索[J].南京晓庄学院学报,2025,41(5):1-8.
- [5]陶行知.行是知之始[J].乡教丛讯,1929,3(12).
- [6]毛泽东.毛泽东选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1991.
- [7]中共中央文献研究室.邓颖超文集[M].北京:人民出版社,1994:262-263.
- [8]中共中央,国务院.教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[Z].2025-1-19.
- [9]顾明远.构建中国教育学自主知识体系需要以“两个结合”为方法论[J].基础教育课程,2026(1):4-7.
- [10]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(5):18-24.
- [11]孙洁民.产教融合赋能高校劳动教育的理论逻辑与实践路径[J].思想理论教育导刊,2026(4):145-153.

The Generative Mechanism and Contemporary Value of Tao Xingzhi's "Life Education" Theory from the Perspective of Historical Materialism

YU De-shen

(Huabei Normal University, Huaibei Anhui 235000, China)

Abstract: Constructing an independent knowledge system for pedagogy stands as a core proposition in building a great modern country through education in the new era. As a pioneering integration of Marxist educational thought and China's indigenous educational practices, Tao Xingzhi's "Life Education" theory did not evolve merely as a natural progression of educational ideas. Instead, it emerged against the backdrop of semi-colonial and semi-feudal modern China, shaped by three core dimensions: the historical conditioning of social existence, the contradictory dynamics of educational practice, and the subjective intellectual construction of its ideological founder. In the context of advancing Chinese modernization, Tao Xingzhi's "Life Education" theory bears contemporary value in three respects: fulfilling the mission of education, resolving contradictions in education, and innovating educational theories. It provides valuable historical references and theoretical support for the independent construction of China's indigenous educational discourse system and innovations in educational theories.

Key words: Historical Materialism; Tao Xingzhi; Life Education; independent knowledge system