

【教育史研究】

陶行知的创新实践： 杜威理论在中国师范教育中的应用和发展

(美) 苏智欣

【摘要】当代中国著名教育家陶行知曾是杜威在美国哥伦比亚大学教师教育学院的学生。他在创建中国师范教育的过程中,大胆地实践了杜威的教育哲学。用他自己的话说,他把杜威的理论“翻了半个筋斗”,以适应中国当时的社会和教育现状。他将杜威的“教育即生活”转变为“生活即教育”,并将杜威的“学校即社会”转变为“社会即学校”。最后,他成功地将杜威的“做中学”转变为“教、学、做合一”的理论与实践。在这些创新理论的指导下,陶行知在南京的一个小村庄创建了世界知名的晓庄师范学校,并使它成为培养乡村教师的基地和乡村变革的中心:学生们在管理实践中学会管理乡村学校,而整座乡村也变成了一个学习的共同体。迫于“民国政府”的政治压力和军事干预,陶行知在晓庄师范的试验仅持续了三年就结束了,但是他的努力代表了杜威思想在中国师范教育中最透彻和最有创意的应用。初建的晓庄师范被广泛誉为中国师范教育和乡村教育的最佳模式,也是国家发展和重建的一个有效途径。晓庄师范学校于1951年重建,并发展成当今的南京晓庄学院,成为中国师范教育改革的国家实验基地。文章使用了历史研究法和案例研究法比较陶行知和杜威的主要教育思想,梳理陶行知与杜威教育思想在中国的起伏,回顾和反思在晓庄师范学校初创之年陶行知对杜威理论的创造性应用过程,并考察陶行知和杜威的教育思想在现今的中国教师教育与乡村教育中的影响力。

【关键词】教师教育;乡村教育;陶行知;杜威;晓庄师范;生活教育

【作者简介】苏智欣,女,博士,加州州立大学中国所终身荣誉所长,教育管理教授。

【原文出处】摘自《教育学术月刊》(南昌),2018.7.3~21

在1919-1921年间,杜威在他先前的学生,时任中国教育界要人以及知名教育家的邀请之下访问中国,并在11个城市就社会和政治哲学、教育哲学、伦理学以及西方国家现代教育的主要趋势进行了广泛的讲演。虽然在杜威访华之后的二十年代到四十年代里,他有很多追随者都试图在中国教育的发展实践中应用他的教育思想,但是最有创见的还是陶行知先生。并且,他最成功的杜威实验并不是在大城市的高等师范学校里,而是在一所朴实的乡村学校——南京晓庄师范学校——进行的。

陶先生的这一创新实践极大地推动了中国教师

教育和乡村教育的改革与发展,得到了全国教育工作者的认可,被誉为“中国现代教育史的伟大开端”(中国陶行知研究会,1985,p.4)。在这场创新实践中,陶行知将杜威的理论创造性地、批判性地应用在中国的师范教育和农村教育中。

在本文中,作者将从历史和现实的角度对比陶行知和杜威的教育思想与实践,回顾和反思陶行知在晓庄师范学校初创之年如何创造性地应用杜威的理论,并考察杜威的教育思想对现今的中国师范教育是否仍有巨大的影响。

调研的最高潮时刻是在笔者参观陶行知纪念馆

的时候,发现了一封杜威于1944年6月10日写给陶行知的亲笔信。据笔者所知,这是在中国的陶行知纪念馆和博物馆中收藏的杜威与陶行知通信的唯一手稿。这封信的全文如下:

“我亲爱的陶(行知)博士,我很高兴从朱副教授那里得知你的消息。我也很高兴得知你现在身体健康,而且你在目前的困难情况下还在继续你的教育工作。我感到欣慰的是,美国至少在为你受难的祖国做一点事情。我期待着有一天,我想你也在同样地期待着,我们不仅在军事上,而是在根本上帮助你们建立起民主的社会和民主的教育。这个世界是如此紧密地联系在一起,如果民主的目标和方法不能在世界各地都建立起来的话,我担心我们一个国家的民主体制也是不可能长久繁荣的。致以最亲切的问候。您的诚挚的,约翰·杜威(哥伦比亚大学教育学教授)。”

这封信便是这篇论文的原动力。

一、陶行知与杜威教育思想之比较

陶行知的一生见证了中国人民的苦难深渊和中国的内忧外患。1842年的鸦片战争暴露了封建王朝的腐朽与没落,加剧了社会危机。在世纪之交,“五四运动”爆发,这场反对日本帝国主义和中国国内腐败的全国性学生运动是中国新旧社会的转折点。中国社会在各方面的旧秩序都受到了挑战和破坏。欧洲和美国列强的入侵和不断扩张也给中国带来了一系列政治、经济、社会、意识形态与文化方面的冲击(Su, 1995; Teng and Fairbank, 1954)。当时,半封建半殖民性质的中国教育体系仅为特权阶层服务,只有不超过1%的中国人有机会接受教育。

相比之下,美国在二十世纪之交已经是一个独立、统一的民主国家,免费的公立学校教育已经在全国普及。对杜威和他的美国教育同仁而言,他们的任务是将普通教育推广到日益多元化的群体之中,而陶行知和他的中国同仁的目标却是通过科学与教育拯救中国,将中国变为一个强国。为了寻求教育发展的新模式,中国的教育家们首先将目光转向日本,继而是美国。当一些中国学者从美国学成归国之后,带回了美国的教育理念,并邀请杜威、孟禄与

克伯屈等著名美国学者访问中国,开始在中国广泛地宣传美国的教育思想和模式。

在杜威的中国追随者中,陶行知是第一位发展出自己的教育理论和实践的人,也是第一位努力将杜威的影响从城市拓展到农村的人。与其他盲目模仿和照搬杜威思想的同仁所不同的是,陶行知非常清楚中国与美国的社会与教育现状的巨大差异。因此他在中国的教育实践中批判性地应用和创造性地发展了杜威的教育思想。他最主要的成就是理解、改造并实施杜威关于教育是社会变革的方式、学校即社会、教育即生活以及进步的、以儿童为中心的、基于经验的教育思想和教学方法。

(一)教育是社会变革的一种方式

陶行知和杜威都坚信教育是创建一个好社会和促进社会进步的主导力量。学校不仅可以帮助维持文化传统,也是缔造和创新文化的摇篮。杜威认为教育对于社会生活的重要性,正如营养与生殖对于生理生命的重要性一样。在中国讲学期间,杜威执着地将教育是社会变革的一种方式的观念传达给中国教育工作者:“社会的再建在很大程度上取决于学校。学校是建立新社会的工具,也是改造现有社会不合理状况的工具”(Dewey, 1973)。毫不意外的是,杜威的教育能改造社会的思想受到了中国知识分子的热烈欢迎,他们热切地希望通过科学与教育的发展来拯救中国。特别是陶行知,他坚信“新教育”对中国社会变革的影响力。他这样论述了教育与建立新共和国的关系:

“我们处在一个新的时代——二十世纪,我们应该建立一个新的国家。这个新的国家应该是富有强大的共和国。我们如何才能建立这样的国家?当然我们需要优秀的领导人来领导人们,使他们富有和强大,使他们能够和平与和谐地共处。但是即使我们有优秀的领导人,如果人民不知道哪些领导是好的,哪些领导是坏的也没有用。因此我们需要一种为人民的新式教育,能够启迪人民、培养人民、将他们培养成共和国以及新世界公民的教育。”(陶行知, 1919, p.7)

为了将中国人培养成新共和国的公民,陶行知认识到需要开展一种“民主教育”,包括三项基本任

务:(1)为各阶层、各民族的男女老少、穷人富人提供平等的教育机会;(2)创造一种理解人性的学习氛围,鼓励学生主动创新;(3)通过民主化的生活来学习民主。陶行知一生致力于发展中国的民主教育,更普遍的说法是“人民教育”。陶行知认识到,当时的中国几乎还是一个文盲国家。因此他发起并参与了大规模针对农村地区贫困老百姓的扫盲运动。他在全中国很多地方都建立了与师范学校紧密合作的乡村学校。尽管这种大众教育运动本身并不能拯救中国,但是陶行知的努力为建立人民共和国和启迪民智奠定了基础。

(二)“学校即社会”与“社会即学校”

杜威和陶行知另一个共同的信念是学校必须与社会密切相连,为学生提供有意义的经验,并在社会变革中发挥重要的作用。杜威认为学校本身就是一个重要的社会机构。由于教育是一个社会化的过程,学校就是一种社区生活,在这里各类机构可以合作并最有效地为儿童提供分享本民族传承下来的文化和资源的机会,并且帮助儿童们通过自己的努力实现社会目标(Dewey, 1897)。因此,杜威制定的教育计划是在学校里创建和复制民主的社会。他的希望是,每所学校都成为:

“社区生活的萌芽,反映出更大范围社会生活中的各种职业,并充满了艺术、历史和科学的气息。当学校将每个学生都培养成这种小社区中的一员,赋予他们服务他人的精神,为他们提供有效的自我引导的工具,我们就能满怀信心地创造出一个有价值、友爱与和谐的大社会”。(Dewey, 1899, pp.43-44)

这种教育思想对美国的教师和学校发展影响极大。直到今天,在美国的很多学校里,都可以看到这种小型民主社会式的学校,虽然规模和内容有所不同。

在陶行知回国后的头七年里,他试图在中国的环境下创建小型民主社会式的杜威学校。但是他发现这种努力的结果是走进了“死胡同”,不适合当时中国的社会、政治、经济和教育现状。他意识到中国的学生在学校里能学到的知识往往是很有局限的。学校里面的人不能从外面的人(比如农民)那里学到知识和经验,而学校外面的人也不能从学校里面的活

动中受益。为了打破这种僵局,陶行知将杜威的教育信条“翻了半个筋斗”,提出了“社会即学校”的理论,把学校的范畴扩大到社会,以汲取更多的教学素材,使用更多更好的教学方法和工具,开发更宽广的教育环境,邀请更多的学生和老师参与教育。在这种新的大教育社区里,校内校外的人都可以做老师和学生。陶行知将他的新倡议与杜威思想进行了对比:

“学校即社会的概念如同将一直活蹦乱跳的小鸟从大自然关进笼子里。目的是在一所小小的学校里展现社会生活的方方面面。然而,这个目标在更广阔的空间里会更容易实现。社会即学校的观念就是要达到相反的目的,将学校教育的各个方面都拓展到自然的大世界中去。”(陶行知, 1929, p.63)。

陶行知对杜威“学校即社会”理论的改造是富有创造性和远见性的。美国当代著名教育改革家古德莱德,作为一名杜威教育思想的传承者,也积极提倡建立有机的教育性社区和社会(Goodlad, 1984, 1992)。人们越来越清楚地看到,在新世纪里,学校本身不可能为人们提供所有的和终身的教育。中美教育工作者都面临着巨大的挑战,在大社会里构建起一个完整的、包括各类组织和机构的教育生态体系并使其承担起培养公民的知识、价值观、技能和习惯的重大责任。这样的社会就是一个为所有人提供终身教育的大学校。这也会是陶行知所期盼的。

(三)“教育即生活”与“生活即教育”

陶行知教育实践的指导原则是他著名的“生活教育”理论。陶行知承认他的理论是杜威实用主义教育哲学关于教育即生活以及教育是为社会和政治生活做准备的理论的自然延伸。杜威强调学校教育本身即是学生的一种现实生活,对学生的成长具有直接意义,而不是仅为未来生活做准备。然而,为了发展中国的大众教育,陶行知将杜威教育即生活的理论转变为“生活即教育”。从实质上来看,生活即教育意味着教育是源于生活、寓于生活、用于生活,是普通大众的教育,更是为了改造社会的教育(陶行知, 1934)。根据这个原则,陶行知和他的同事们在更大的社会范围内开展了中国历史上史无前例的,有众多穷人和普通人参加的平民教育运动。这种教

育的大部分教学活动都是在常规的教室和学校之外进行的,社会就是学校,生活本身就是教育。在评估生活即教育理论的重要性时,美国学者基南指出,陶行知“对教育即生活理论的改造是为了适应中国文化的需要。与此同时,他很感激杜威的理论为他铺垫了一个争辩的舞台,使他有机会阐述教育与生活之间的必然联系,也可以开始有力地抨击教师和学生之间存在的鸿沟”(Keenan, 1977, pp.92-93)。

中国当代著名教育家叶澜教授对杜威的教育即生活的理论有更全面的理解和诠释(叶澜,2015)。她指出,杜威以“教育即生活”、“教育即经验改造”、“教育即生长”等方式,表达自己对教育的独特理解。但是“生活”是杜威教育学基因式的核心概念,经验在生活中形成,生长在在生活中实现。因此杜威提出这个理论的目的就是从把教育主要看作是人类积累的“知识”之传递,转换成是一种为促进创造人类未来生活的儿童之能力生长面设计和进行的“生活”。

(四)进步主义的、以儿童为中心的和以经验为基础的的教学方法

受杜威进步主义教学法的影响,陶行知热情地宣传能帮助教师和学生个人成长的解放式教学法。他从杜威那里学到的原则是,教育不是一件讲与听讲的事情,而是一个积极的、建设性的真实生活的体验过程。并且,和杜威一样,陶行知强调学校在培养学生思维能力方面的重要性。他认识到中国教育的严重问题:传统的教学是填鸭式,而学习的主要方法是死记硬背。为了改变传统的教与学的模式,陶行知从杜威以儿童为中心的方法以及进步主义教育哲学中汲取智慧,提出了创新的教学信条,将杜威的做中学的原则转变为教、学、做合一。与此同时,他也把王阳明的“知是行之始,行是知之成”翻了半个筋斗,改为“行是知之始,知是行之成”。他坚持以实践第一的观点,创立了符合中国国情、揭示教育规律、具有中华本土特色的教育科学理论和实践(汤翠英,2016)。

陶行知认为教学意味着教学生去学习,因此教学方法应该基于学习方法,而且教与学应该彼此协调。作为一名教师,在教学的过程中要不断学习,因此老师也是学生而且学生也可以是老师(陶行知,

1919,1927a)。陶行知在教学方法上的创新是出于他对中国传统社会里非人性化的教育的关注。他认为当时的中国学校是儿童的“地狱”,于是他决定要摧毁儿童的地狱,并创造儿童的乐园。在中国的传统中,儿童往往被贬做“二等入”,但是很少有教育家认识到需要将儿童从“成人的残酷”中解放出来。陶行知呼吁人们要尊重儿童的权利,理解儿童的需求和能力,并关注儿童的福利状况。

1944年,陶行知提出了著名的“儿童的六个解放”:(1)解放儿童的头脑让他们能够思考;(2)解放儿童的双手让他们可以做事;(3)解放儿童的双眼让他们可以观察;(4)解放儿童的嘴巴让他们可以发表意见;(5)解放他们的空间让他们能够到更大的社会空间去学习,增长见识;(6)解放他们的时间,不要将他们的时间用作业填满,不要强迫他们准备考试,不要和家长联合起来给孩子施加写作业的压力,这样他们才能够有时间消化所学,学习一些他们想学的,做一些他们开心做的。陶行知提倡的儿童解放教育与中国传统的教育思想和实践极为不同,反映出杜威和美国进步主义教育运动对他的强烈影响。

二、陶行知与杜威思想在中国的褒贬与起伏

尽管陶行知与杜威的教育思想有不同的侧重和方向,但是他们之间有着密切的关联,他们对教育在改造社会过程中的重要作用也持有相同的见解和愿景。因此,在过去的近百年里,他们在中国的各种意识形态斗争和教改运动中受到了相似的褒贬,也就不足为奇了。在杜威访华期间,他被人们尊为圣贤,被当作西方现代化思想的源泉。杜威访华之后,在他中国学生和弟子的推动下,美国的教育模式在中国的教育体系中被积极地应用和实施(Ou,1970)。同时,陶行知的教育思想和他在农村学校和师范学校开展的实验也在中国点燃了人民教育的火种,使他成为当代中国最知名的教育家之一。

然而在1950年代,杜威和其他西方教育家的思想在中国受到了猛烈的抨击。陶行知被认为是杜威最真诚的弟子,因此也受到了“标准统一”的批判。对杜威和陶行知的批判紧密地遵循了当时标准的言辞:(1)陶行知和杜威的实用主义否认人们可以通过

对客观情况的分析总结出历史规律的“科学”体系，也否认了通过实践而得出的普遍有效的理论体系能解决社会问题；(2)陶行知和其他杜威式教育工作者未能理解教育是社会“上层建筑”的一部分，教育只有被当作某一社会阶级的工具时才有意义。根据批评者的观点，陶行知将教育作为改善社会的主要力量的信念是“教育救国论”的顽固谬误，并且脱离了阶级斗争的教育只不过是一种抽象和妄想(潘开沛，1952)。到了1950年代末，杜威被中国的批评家指责为“进步主义面具掩盖下的狡猾敌人”(滕大春，1957, p.62)，“全世界反动势力的代言人”，“中国和全世界热爱和平和自由的人民的敌人”(陈景磐，1957, p.62)。陶行知也被批为“小资产阶级改革家”，他在中国的改革实验也被认为是“反马克思列宁主义、反科学的”(董纯才，1951)，是“脱离了马克思教育思想的叛道者”(王泰然，1952)。即使在那个时候，仍然有学者大胆地争辩陶行知不同于杜威，因为杜威是“彻头彻尾的美国资产阶级的代表”，而陶行知“总是坚定地站在反对帝国主义及其走狗的中国人民的立场上”(白韬，1958, p.6)。

对陶行知和杜威的批判从1950年代开始在中国持续了近三十年，陶行知的大批新中国成立前做地下党工作的学生和新中国成立后共产党的干部，都遭到了无情的批判、降职、撤职、开除党籍、打成右派，甚至迫害致死(陶城，2012)。“文化大革命”的浩劫结束后，中国的社会、政治、经济和教育体系开始发生巨大的变化。中国从一个传统守旧的、封闭的社会转变为一个现代的、务实开放的世界成员。在意识形态领域里，人们也开始变得更为开放、自由，对西方的思想和影响的想法也更为正面和客观，特别是对美国的看法。笔者通过回顾相关文献，访谈包括晓庄师范学院等中国主要师范院校的师生，了解到在改革开放之后，大多数中国人对杜威都很尊敬，认为他是对世界教育做出重大贡献的知名教育学者，是中国人民的朋友。并且，人们普遍地认为，杜威的教育思想有助于中国教育实践的改进(马骥雄，1989；王佩雄，1986；赵祥麟，1980；邓凡，2012)。

与杜威一样，陶行知的声誉在1980年代得到了恢复，对他的批判被称为“共和国第一文化冤案”，也

得到了彻底的平反昭雪(陶城，2012)。陶行知的研究者们(简称“陶研学者”)放下包袱、解放思想，积极呼吁并组建了中国陶行知教育思想研究会和陶行知教育思想基金会，使陶行知的教育理论和实践成为中国教育界一个专门的研究领域。这在中国教育现代史上是无人可比的。目前，中国每个主要的省、市、县都建立了陶行知研究会，并且设有全国性的研究会和基金会，与美国的杜威研究会享有同样的地位和尊敬。此外，中国学者还定期举办地方或全国性的研讨会，分享对陶行知教育思想的研究体会并探索如何在当今的教育实践中应用其思想。杜威的名字也常常与陶行知的名字一起出现。到1986年，中国陶行知研究会已经将“陶行知与约翰·杜威”列为一个重要的研究领域。

当代中国学者对陶行知和杜威的教育思想的关系持有三种观点。第一种看法认为陶行知的教育理论是杜威实用主义哲学的直接产物，而陶行知仅对其进行了某些不涉及本质的修改以适应中国的国情(须养本、王思清，1980)。

第二种看法认为陶行知和杜威的思想有本质上的不同。杜威的思想属于资本主义社会的旧民主实用主义，而陶行知的思想属于社会主义国家的新民主文化。杜威的教育主要为在学校学习的青少年服务，而陶行知的教育则为各年龄段的人服务，特别是为那些来自贫困、普通和农村家庭的学生服务，无论他们是否在校，因为社会即学校。杜威的教育目的是培养服务于资产阶级利益的劳动者，而陶行知的教育目的是启发受压迫、受剥削的劳苦大众，从而使他们做自己命运的主人，为普通人的利益服务。杜威的教育方法试图使学校模仿社会，教育模仿生活，而陶行知的教育方法是要帮助学生在更大范围的社会里实践生活，学做真人，因为生活是最好的老师和教育的源泉，一切生活都是课程(陈汉才，1993；侯怀银，1988；黄贵祥，1981；全德，1993；汤翠英，2016)。

第三种看法是逐渐形成的。最终很多中国学者意识到，陶行知的教育思想源于杜威，但是得到了更好的发展，更适于中国的教育实践(董宝良，1998；李定开，1982；孙传华，1981；汤翠英，1988；张邦民，1988；

周毅,1993)。他们认为陶行知将杜威的教育思想批判性地、创造性地应用于中国教育实践,并且成功地将教育作为中国人民反帝反封建斗争的工具,相比于杜威将教育仅作为个体学生适应周围环境的工具有更深远的意义。虽然他们对杜威关于个体、学校和社会的关系的理解有些狭隘并且有偏差,但重要的是,他们肯定了杜威对陶行知思想所产生的积极和有利的影响。

陶行知在世时,曾经在晓庄师范全心全意地、自由地、有创意地实施杜威的教育哲学。他激进的改革措施和办学方式威胁到了当时的政府和社会秩序,仅开办三年就被迫关闭。在现代的社会主义中国,中国的师范教育工作者仍然被杜威哲学中的进步和改革因素所吸引。但是,不少中国教育工作者对杜威以儿童为中心的教育理念仍存有误解,认为这种理念的实施会导致学生纪律的松懈、教师权威的低落,甚而教学上的失误和欠缺。因此,在中国教育中实施杜威的教学理念从来都不顺利,只有在陶行知初办的晓庄试验乡村师范学校里,才有过辉煌的成绩和效果。在中国改革开放之后,虽然杜威的名誉得到了恢复,但是,杜威对中国教育发展的影响最多只是间接性和隐形的,主要是通过对陶行知教育思想的实施而渗透在某些领域里。然而毫无疑问的是,中国当代教育学者们已经清楚地认识到,杜威是一个对教育具有全球性和持久影响的人物,而他的研究和理论对教育学和教育实践的影响之全面与深远,可以说在二十世纪是无人可及的(叶澜,2015)。

三、晓庄师范:中国乡村师范学校的杜威实验 (1927-1930)

在陶行知的一生中,他在中国的教育体系里依据杜威的理论开展了多项实验和改革。但是,他最著名的实验,也是他一生事业的顶点,是创立的晓庄试验乡村师范学校。他之所以创建这所学校,是想将其作为杜威教育思想在中国的一个实际延伸点(Sizer,1966)。根据他之前开展平民教育运动的经验,陶行知认识到,尽管这些运动在一定程度上成功地提高了人民的文化水平,但是对于他和很多教育家所期望实现的社会进步,仍然是很有限和很缓慢

的。由于中国还是一个以乡村农民为主的国家,他开始将注意力和精力转移到中国社会的最基层(Xu,1992)。晓庄是南京郊区的一个贫穷农村,为陶行知提供了最理想的实验基地。最初该村庄的名字是“小庄”,但是陶行知将其改为“晓庄”,希望它为中国教育复兴带来一个崭新的开始,一个新的拂晓。他乐观地盼望着,“如果我们能使中国的每个村庄都过上充实的新生活,那么他们就能联合起来建立一个伟大的新中国”(陶行知,1931,p.5)。

1927年3月15日,晓庄试验乡村师范学校正式成立,共有13名学生,10名教职人员,没有正规的教室,也没有正规的教学和学习实施。师生们过着最简朴的物质生活,仅有的遮蔽物是帐篷。日常事务大多由学生自己处理完成。学校的两个主要目标是:教师培训和改造乡村社会。陶行知认为教师教育的目的在于培养学员“健康的体魄、农人的身手、科学的头脑、艺术的兴趣,以及改革社会的精神”(陶行知,1926a,p.5)。此外,他还督促和要求学生与农民交朋友,积极参与晓庄的政治和社会重建活动。

这些师范生在录取之前是初中或高中毕业生。所有的申请人都经过学业评估和考试,并且参加务农和木工操作水平的测试。此外,每位申请人还被要求在面试中做三分钟的演讲。入学之后,这些学员通过实际管理一所乡村小学——在晓庄学校里为当地农民孩子建立的中心小学——来学习乡村学校的管理。随着师范学校的扩张,又成立了四所用以学前教育教师培训的幼儿园,八所用以基础教育教师培训的大学和中学,还有几所为成人教育所建立的夜校。陶先生对教师教育和乡村教育的热忱和执着,在这些学校里充分体现出来。

晓庄师范学校的课程分为五个部分:(1)中心小学的教、学、做教育课程,包括语文、数学、公民教育、健康和医药、自然科学、农务、游戏和娱乐活动;(2)在所属的其他中小学开展的教、学、做教育课程;(3)征服自然环境的教、学、做课程,包括农业科学、林学、园艺学、环境健康、基础木工和建筑等;(4)改造社会环境的教、学、做课程,包括农村地区调查、平民教育、合作组织、农民娱乐活动、中心小学的管理等;(5)照顾自己的生活技能(黄贵祥,1981)。显然在所有

领域的教学中都贯穿着陶行知教、学、做合一的思想。他通过这些课程,积极鼓励和引导学生在周围的实际生活中学习教学并参与社会活动。

晓庄师范学校除了是培养乡村教师的先锋基地之外,还被设计为实现全国乡村社会再造的新型学校的典型。学校本身就位于乡村,成为当地改良社会和经济活动的中心。因此晓庄师范学校不仅是一个教师培训中心,其影响已经延伸到村里的全部经济、社会和政治生活。据陶行知本人观察,学校打破了生活和课程的界限,拆除了学校和社会之间的围墙(陶行知,1927a,p.49)。作为解决中国乡村教育问题和国家再造的一种途径,陶行知在晓庄的实验创造性地应用了杜威的教育思想,是一个巨大的成功,也是一种出色的示范。晓庄师范学校吸引了来自全国各地的有志青年,仅仅在三年内就招生上百人。乡村本身也因学校的发展而繁荣起来,社区的生产、生活、教育、经济和安全等都得到了改善(Xu,1992)。

总结晓庄的经验,陶行知精辟地阐述了教育与生活关系的三个历史阶段:

“在第一个阶段,教育是教育,生活是生活,两者分离,彼此没有联系。在第二个阶段,教育是生活,两者相互有了联系,‘学校即社会’的信条诞生。在第三个阶段,生活即教育,社会变成了学校。这个阶段代表了一种回归,直接回归到了古代,因为在那个时代,社会就是学校。然而这最后一个阶段才是教育发展的最高阶段。”(陶行知,1929,p.64)

陶行知认为杜威的“学校即社会”是第二阶段的产物,而他自己的“社会即学校”和“生活即教育”是第三阶段或者更高阶段的自然产物。实际上,杜威在1928年访问苏联之后也认识到自己理论的局限性。他在访问期间忽然发现自己的某些教育理念——尤其是教育与社会的密切关联——似乎已经在苏联全国范围内得到了实施。杜威在自己的书中谈及访问苏联的印象时,已经有些接近陶行知改造他的理念之后所提出的“生活即教育”的理论:“苏联的教育状况已经足以让人相信,只有在一个建立在合作基础上的社会里,教育改革家们才能充分实现他们的理想”(Dewey,1929,p.89)。陶行知也看到了杜威的转变:“在他从苏联回来之后,他的观点发生了变化;不

再是‘教育即生活’……如果他到晓庄,我相信,他也会赞同‘生活即教育’。”(陶行知,1929,p.63)

可惜的是,杜威从未有机会参观晓庄师范。但是他的美国同事,陶行知在美国的另一位导师克伯屈在1929年却有机会来到了晓庄。他被所见到的情景深深地震撼了。晓庄的教育非常生动鲜活,甚至学前的儿童都能自己管理农田,自己喂牲畜和种庄稼,在很幼小的年龄阶段就开始培养学习的兴趣(周毅,1988)。克伯屈十分理解和欣赏他的学生陶行知在中国的所作所为,正如学者们后来评价的那样(Ou,1970),陶行知在扩大杜威影响力方面的贡献,只有克伯屈可以与其相提并论。但是,陶行知是在当时中国极为艰难的条件下工作,因此他能如此有创意地将外国哲学家的教育理念在中国变成现实,这种卓越的贡献的确是难能可贵、无人可比的。所以他的精神也是最令人感动和经久不息的。

1930年,国民党政府认为晓庄师范学校对他们是一种威胁,于是下令将其关闭。陶行知不得不暂时逃往日本避难。他返回中国之后,在他余生的十五年里,在其他地方创建了更多的教师培训项目和乡村学校。但是,晓庄师范学校始终是最贴近他内心深处的地方(Kuhn,1959),也是他最成功的教育实验。在他去世之后,他的遗嘱吩咐将所有的个人财产都捐献给晓庄。根据他的遗愿,他最终被葬在学校附近一个青翠静谧的小山坡上,让他永远安静地守望着他心爱的乡村。

四、新生后的晓庄师范——相同却又不同

1949年中华人民共和国成立之后,第一批全国教育发展项目就包括重建晓庄师范学校,其目标是改进教师教育,促进农村教育改革,实施陶行知教、学、做合一的原则。但是在1950年代,当陶行知和杜威的思想作为资产阶级教育改革的典范遭受攻击的时候,晓庄师范也受到了批评,对陶行知教育原则的实施也因此收效甚微。在1966年到1976年的十年动荡期间,晓庄师范学校与中国其他教育院校一样陷入了极大的混乱与停滞。

1976年特别是1980年代初期中国向世界开放之后,晓庄师范学校迅速地发展起来。到了90年代,

晓庄师范学校已经是南京市四所培养农村和城镇学校小学教师的主要师范院校之一。当时学校的组织机构和课程设置与中国其他教师培养学校似乎没有什么不同,都遵守着国家教育委员会制定的相同的大纲和课程。但不同的是,这里的教室和教学楼的墙壁上到处可见陶行知的照片和字迹,不断地提醒人们关注他的精神与思想。在向来访者的介绍中,不时能听到对陶行知以及其名言的引用。然而,杜威的名字和文字却很少看到或听到,除非访问者专门问起。杜威的思想究竟在多大程度上影响了晓庄师范学校的发展,并通过晓庄师范学校的典范作用影响了中国的教师教育,效果似乎并不明显。为此笔者探索了晓庄师范在改革开放之后的二十几年里的主要教改历程,并在此基础上评估陶行知和杜威的教育思想对当时中国教师教育发展的影响。

在这一历史阶段中,中国最重要的国家目标是实现四个现代化——工业、农业、科技和国防现代化。教育被认为是实现四个现代化的基础,教师教育也而被当作教育中基础的基础(国家教育委员会,1993)。很自然地,中国的教育工作者将目光转向了陶行知的教育理论,因为他的理论和实践被广泛地认为是推动社会改革的一种有效方式。他们知道陶行知的理论里有直接借鉴杜威教育思想的成分,但还是可以作为很好的参考,同时他们还将晓庄师范学校当作一个活生生的教改实践的典范。为了不辜负国家殷切的期望,晓庄师范学校在1987年实施了一个称作“践行陶行知教师教育思想”的改革方案(谢方泽、唐厚元,1991)。

此次改革的关键点是在教师教育中实施陶行知的教、学、做合一的原则。首先,学校设立了参与决策的组织结构和实行民主管理的过程,鼓励所有的老师、教职人员和学生参与决策过程。尽管校长仍然具有最高的行政权力,但是老师和学生也能在管理和监督学校事务中发表自己的建议和意见。其次,重新设计课程,摆脱传统的、强调课本、记忆和核心学术科目考试的中国传统教学方式。新的课程包括四个部分:(1)核心课程包括德育、学术科目、教育基础和教学法;(2)选修课(大约每周两个小时)包括美术、音乐、自然、英语、古典文学欣赏和职业技能等;

(3)在中心小学的教育实践中注重发展良好的实习生和导师之间的关系、专业发展和职业社会化;(4)课外活动包括专门主题的系列研讨会以及兴趣小组。晓庄师范特别鼓励学生参加课外和社会活动,这在中国当时大多数的教师培训项目中并不多见。

这一阶段晓庄师范的教学方法改革也更贴近教、学、做合一的原则。例如,教育基础课通常在中心小学开设,师范生在探索真实的教育问题的过程中,在学做职业教师的实践中学习专业知识和发展教学能力。陶行知当年称这些实习学校为“中心学校”而不是实验学校或者附属学校,因为“实习基地是教师教育的中心,他们是师范学校的母亲而不是儿子”(陶行知,1926b, p.197)。陶行知认识到教师教育中课程和实践之间的脱节,于是他提倡并发展了基于学校实践的教师培训活动。

晓庄师范学校在20世纪末的改革中创设了培训未来教师的三个层次的实习学校网:学生能在当地100多所合作学校中观摩课堂教学并参与到部分学校的教学活动和节日活动中去;师范生可以定期在附近的18所示范小学实习;而4所中心学校(3所为新增加的)则是晓庄师范生职业发展和教育研究的主要基地。学生在学校的课程里和在中心学校的实践中,通过反思和做与行来学习教学。在某些方面,中心学校类似于美国教师教育改革家所推崇的教师职业发展学校或者教学实验和示范学校(Goodlad, 1990),前提都是基于学校应该是探究教学和培养教师的中心的原则。

晓庄师范学校的另一项改革创举是开设师范生实习周(周昌宝、杨培晶,1991)。这在当时的中国是很不寻常的,因为大多数高等院校的学生还局限于在教室和学校里学习,依赖书本和以教师为中心的课堂,鲜有动手和实践活动。很明显的是,实习周增强了学生的自主性和自信心,培养了他们对自己班级和学习的主人翁意识,提高了他们服务他人的意识,促进了行政人员、教师和学生之间以及学校人员和更广泛的社会人士之间形成健康的关系。在一次对学生进行的问卷调查中,95%的学生希望能够继续实习周的活动。该项目被认为是对陶行知思想的成功实践,已经被推荐给中国其他地方的教师教育

工作者。

晓庄师范学校改革的另一个特色是注重培养学生的创新精神和创造力。最初陶行知汲取了杜威进步主义的教学方法,提倡通过创造性和实际生活的活动来实现六个解放——解放学生的头脑、双手、眼睛、嘴巴、空间和时间,这与中国传统课堂中死记硬背的学习方法完全相反,而传统的方法在中国大多数学校中仍然占主导地位。在晓庄师范学校,尽管也有以教师为中心、以课本为主的课堂教学,但是在很多时候,晓庄的教学实践为学生创造了既有趣也有启发意义的学习机会。例如,每位师范生都可以选修音乐和美术课;学校有一座曾获得建筑奖的音乐教学大厅,里面的音乐器材和丰富的艺术教学活动比美国任何一所师范院校都要多。

新建的晓庄师范学校和当今许多师范院校所普遍缺失的,可能是学校与更大范围的社会之间以及校内人员与校外的普通人之间的日常互动,而这正是陶行知所创办的晓庄师范学校最重要的特色。陶行知确实将学校变成了一个真实的社会,在他的学校和周围的社区之间没有隔离。新建的晓庄师范学校与中国其他师范院校一样,要遵循相同的国家规定课程,在设置上有与其他师范学校相似的组织 and 结构。尽管晓庄师范比其他很多学校更鼓励学生多接触校外的实际生活,但是在学校和社会之间仍存在着明确的界限。从外表上看,新建的晓庄师范更像是一所学校而不是一个小社会,而此种状态更接近杜威关于学校是雏形社会的思想而不是陶行知所提倡的“社会即学校”的理念。

导致新建的晓庄师范学校与更大范围社会之间的关系发生变化的一个重要因素是周围社区的城镇化。陶行知关于“社会即学校”的思想和实践在一些农村地区更有可能存在,而那些地方的师范学校既是教师教育也可以是乡村变革的场所,因此会更符合晓庄师范学校最初的使命。

在改革开放之后的90年代里,晓庄师范要求所有的教师和学生都要学习陶行知的理论。在学校的图书馆有500多本关于陶行知的书籍。学校还编写了一本名为《陶行知教育思想研究》的教材,要求每位学生研读。但是,当时的学校并没有要求学生或

者教师必须阅读杜威的书籍。在学校图书馆也仅有几本杜威的著作——《民主与教育》(1916)、《学校与社会》(1899)与《我的教育理念》(1897),所有的均为中文译本。尽管当时图书馆里有很多教育理论书籍提及杜威的名字及著作,但学生并没有都能阅读这些书籍。师范生在第三年会修一门关于陶行知教育思想的课程,其中有对陶行知与杜威的比较和简要的介绍,但重点仍是讲述陶行知如何将杜威的思想创造性、批判性地改造以适应中国的国情。因此,在这个阶段,学校仍没有要求学生阅读杜威的原著。当时笔者接触到的中国师范学校的教师和行政人员大多认为没有必要让学生阅读杜威的著作。他们指出对这些年轻的师范生来讲,杜威的理论太深奥了。仅有很少数的中国学者对陶行知和杜威的思想进行比较研究。部分的原因在于中美两国社会体制和政治意识形态上的差异。美国是一个分权制的、发达的资本主义国家,已经实现了为大多数儿童提供免费的12年义务教育,而中国仍然在为实现九年义务教育而努力。尽管中国社会在历史的沿革中发生了翻天覆地的变化,中国的农村教育仍然没有走出困境,中国教育改革的重点还是发展农村教育,而陶行知的教师教育和乡村改造的理论和实践在培训新教师和繁荣农村方面仍然具有关键性的指导作用。陶行知所创办的晓庄师范既是他教育思想的实验基地,又是全国教师教育和农村教育改革运动成功的一个象征。

新世纪的南京晓庄学院是在2000年由晓庄学校、南京教育学院和南京师范专科学校合并而成立的。老校长王泽农教授是笔者在美国加州大学和加州州立大学两度合作过的访问学者,具有宽阔的国际视野和强烈的改革创新意识。他带领新一代的教育学者将学院建设成一所既有现代化教学技术和课程设置,又保留了陶行知先生光荣传统和教学做合一的核心理念的综合性师范大学。如今学院有两个校区和三个附校,16500多名全日制学生,一千多名教职工。走入晓庄学院的大门,陶行知的雕像迎面耸立,“教学做合一”的校训也赫然醒目地雕刻在巨石上。学院的校风仍然是“教人求真,学做真人”,学院的校歌仍然是当年晓庄学校的“锄头舞歌”。陶行

知的理论课仍然是学生喜爱的课程,不过已经从之前的必修课改为选修课,而杜威的原著导读课,虽然是选修课,也在学生中深受欢迎。笔者遇到的年轻师范生兴奋地表示,杜威的“教育无目的论”将会帮助他在今后的教学实践中注重培养学生的素质和兴趣,为学生营造一个愉快和生动的学习过程,而不是只抓应试教育帮学生去达到考上大学的功利主义的简单目的。

更可喜的是,陶行知的教育原则不仅在晓庄学院得到了弘扬和实施,也在中国其他师范院校和中小学校里得到了宣传和尝试,形成了全国“学陶”的好风气,也在各方面推动了中国的教育改革(中国陶行知研究会,1989,1991;汤翠英,2016)。与此同时,各大师范院校也开始注意对杜威理论的学习和研究,开设杜威原著导读课,探讨其思想对中国教育改革的历史和现代意义。华东师范大学2016年举办了学术报告会,主题是纪念杜威《民主主义与教育》一书发表100周年,探索教育、民主与经验的不断改造。在此报告会上,彭正梅教授精辟地指出,新课程改革是杜威主义的课程改革,因为杜威强调培养具有批评思考能力的积极公民,而这正是新时期中国教育的一个重要目标。他认为,杜威的模式具有世界主义的倾向,能为中国迈向现代化和全球化提供持久动力(彭正梅,2016)。华中师范大学和中国陶行知研究会也在2016年举办了陶行知与中外文化教育的国际会议,探讨陶行知与外国学者特别是杜威的关系。

晓庄学院的领导和师生们坚持学习和落实陶行知的核心教育理念。多年来,他们坚持定向培养乡村教师。他们创建的“顶岗实习”项目安排学生到学校,包括农村学校和少数民族学校去顶岗工作,重现了陶行知所倡导的在学校管理中学会管理学校的教育模式。晓庄学院还传承了陶行知创建的“小先生制”,安排大二和大三的学生参与技能训练营,帮助和辅导大一的学生提高技能,实施了陶行知教学做合一和教学相长的教育思想。2016年初,马云提出和赞助乡村教师和改造社会的项目,一时被誉为新的陶行知运动。他在一次颁奖中说“中国可以没有阿里巴巴,没有马云,但是不能没有乡村教师”(马云,

2016)。也许在大企业家的赞助和推动之下,中国的“学陶”风气能形成更大的气候,激励师范院校培养出更多更好的乡村教师,为中国的乡村孩子带来新的机会和希望。

五、结论与思考

陶行知的教育思想主要源于杜威关于学校和社会、教育和生活以及进步主义教育哲学的核心理论。但是,为了使其能够在中国的现实土壤中生根开花,陶行知对这些理论进行了改造,以适应中国国情的挑战和需求。陶行知的晓庄实践充分证明,他可以在中国的教育和社会条件下创造性地应用杜威的教育思想并将其成功地融入中国的教师教育和乡村教育。在当时的旧中国,这样做的确需要极大的智慧、勇气、想象力和创造力。在晓庄,陶行知将教育过程完整地、有机地结合在乡村的社会和政治实践活动中,建立了一个有包容性的、民主的政治环境和氛围。他的大胆实验在中国教育历史上树立了一个清晰的里程碑,因为他的教、学、做合一原则表明了他与中国传统教育的彻底决裂。人们确实可以这样说,中国新教育的黎明起始于晓庄(全德,1993)。

今天的晓庄学院仍然坚持在各种教学活动和实践中实施陶行知的教、学、做合一原则,也积极地安排和指导学生研习杜威的教育思想。陶行知之前创办的晓庄师范学校将更广泛的社会和乡村作为学校,而如今的晓庄学院更像是杜威所提倡的雏形社会,尤为体现在顶岗实习和小先生制的活动中。杜威的教育即生活和做中学的理念已经通过陶行知的教育思想移植在晓庄校园和中国师范教育中。陶行知生前将杜威敬为导师、爱如友人,并尊为民主事业的勇敢斗士。在当时的历史背景下,他也将美国看作是最有资格帮助中国建立民主体制的发达国家(陶行知,1945)。因此,陶行知一生毫无保留地在中国的教师教育和农村教育的改革中勇敢地、有创造性地宣扬和实施杜威的教育思想。相比之下,当代中国的教育学者,包括去美国进修和学习过的学者,在与美国学者交流和讨论杜威的教育思想时,有时会显得比较保守和矜持。可能的原因在于中美社会

和文化背景方面的差异,对以应试教育为主导的中国现行教育体制的无奈,以及中美教育工作者之间可能缺乏相互理解。中美教育交流急需像陶行知和杜威之间发展的那种真诚的友谊和信赖,也需要在中国教育学术界开创更加开放和包容的学术氛围,这样才有可能实现洋为中用,将各国最好的教育思想和理念应用到中国的教改实践中去。

陶行知和杜威的教育理论和实践在应试教育盛行的今天具有重大的现实意义,仍然是中国教育改革的一盏指路灯。因为中国于2010年正式推出的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》,承诺让中国所有的学生获得优质和平等的教育,为每一个学生提供素质教育,建立一个更加人性化的教育模式,更多地强调学生的兴趣和潜能,并在中国教育史上首次提出了帮助个人追求自由、幸福和解放的目标。这正是杜威和陶行知所希望实现的教育理想。

令人有些担忧的是,中国师范教育工作者对陶行知和杜威的教育理想是否能在中国实现的信心不足。他们指出,目前驱动中国教育的还是应试教育,而这正是陶行知最反对的。如果中国教育体制不消除应试教育,学校教育就不可能注重素质教育和人的发展,陶行知和杜威的教育理念和他们理想中的民主社会也就不可能实现。最多只能提倡一下陶行知的精神,学习一下杜威的教育理论。全国各地有许多挂牌的陶行知学校,但是在应试教育的大环境之下,也无法实践陶行知的教育思想。“陶研”往往开展得很热闹,但是深度和广度都不够。此外,一些陶研学者认为,对陶行知思想的宣传和学习并没有被纳入主流媒体和正规课程,因此尚未得到政府机构和广大民众的足够认识和重视。毫无疑问的是,无论结果如何,杜威和陶行知的教育理论将继续影响中国教育和师范教育的发展与改革。

近年来,中国当代著名教育家、华东师范大学的叶澜教授和她的同事们创建了有中国特色的生命·实践教育学(叶澜,2014),核心是尊重学生和教师的生命价值,并在学校学习和终身教育的社会实践中发展他们的潜力和体现他们的生命价值,通过“自明、自得、自立、自强、自持、自勉”,最终达到“自由”

和“自在”的理想境界。在这套崭新的教育理论和实践中,不难看到杜威和陶行知思想的影子。陶行知早在1931年就大声疾呼“人命贵于财富,人命贵于安乐,人命贵于名誉,人命贵于权位,人命贵于一切”。他的一生是尊重和提升广大民众生命的一生,他的后人也继承他的遗志,发扬他的精神,并通过陶研会发起和举办了各种儿童科学活动,组织和鼓励孩子们走向大自然、走向大社会,帮助他们成长为“自主、自立、自觉、自治、自动、自健、自探和自创”的现代化、文明化的公民(陶城,2012)。很明显,杜威的以儿童为中心和以经验为基础的进步主义教育理论是对历史上传统教育理论的批判、超越和重建,并激励着他的追随者们在世界各地应用和实施他的理论,至今仍然有很大的号召力和吸引力,而陶行知的教育生涯和实践,特别是他创办的晓庄师范,正是中国学者创造性地应用杜威教育思想的最好典范。

(本文作者在美国教育研究学会(AERA)的杜威学会论坛上首次宣读这篇论文的英文初稿,并在哥伦比亚大学的《教师教育杂志》(Teachers College Record)上发表了英文的修改稿。文章所引用的杜威在1944年给陶行知写的亲笔信因此受到美国杜威学者的关注,其影印件也通过作者的联系和南京陶行知纪念馆的同意之后,被世界上最权威的杜威研究资料中心“南伊利诺伊大学杜威研究中心(the Center for Dewey Studies at Southern Illinois University Carbondale)”收藏在库。作者在为本文做采访和调研期间,得到南京晓庄学院老院长王泽农教授和晓庄学院教师教育学院院长曹慧英教授的大力帮助和支持,并受到南京陶行知纪念馆老馆长辛国俊、汤翠英和现任馆长王向友教授的热情接待;在撰写和修改论文的中文稿时,请丁晓娜、周晓红和卢爱蓉三位访问学者帮忙翻译,矫正和查阅相关资料,在此对各位学者表示衷心的感谢。)

参考文献:

[1]安徽省陶行知教育思想研究会.人民教育家陶行知[M].上海:上海教育出版社,1984.

[2]白韬.论陶行知的教育思想[J].学术月刊,1958,(1):

- 71-83.
- [3]陈汉才.试论陶行知教育思想的哲学基础[A].广东省陶行知研究会编.一代宗师——陶行知诞生100周年纪念文集[C].广州:广东教育出版社,1993:61-83.
- [4]陈景磐.杜威的道德教育思想批判[M].武汉:湖北人民出版社,1957.
- [5]董宝良.陶行知生活教育的中国特色[A].中国陶行知研究会基金会编.为中国教育改革探路[C].南京:江苏教育出版社,1988.
- [6]董纯才.我对陶行知先生及生活教育的认识[J].人民教育,1951,(10):29-32.
- [7]邓凡.教育:民主社会实现的途径——杜威民主社会理想分析[J].教育学术月刊,2012,(11):15-17.
- [8]国家教育委员会.中国教育改革和发展纲要[Z].1993.
- [9]侯怀银.试论陶行知“教学做合一”理论的特点——兼论“教学做合一”与杜威“从做中学”的联系与区别[A].中国陶行知研究会基金会编.为中国教育改革探路[C].南京:江苏教育出版社,1988:201-212.
- [10]黄贵祥.陶行知不同于杜威[J].教育研究,1981,(9):78-80.
- [11]李定开.试析陶行知的生活教育理论[J].西南师范大学学报(人文社会科学版),1982,(2):7-13.
- [12]刘大伟,杜京容.海外陶行知研究述评:一种知识社会的视角[J].教育研究与实验,2015,(2):18-22.
- [13]马骥雄.试论杜威的育人观[J].华东师范大学学报:教育科学版,1989,(2):49-54,96.
- [14]马云.中国可以没有阿里巴巴,但不能没有乡村教师[N].中国青年报,2016-01-21.
- [15]潘开沛.陶行知教育思想的批判[M].北京:人民教育出版社,1952.
- [16]彭正梅.华东师范大学国际与比较教育研究所主办纪念杜威《民主主义与教育》发表100周年的学术报告[EB/OL].华东师范大学国际与比较教育研究所.<http://iice.ecnu.edu.cn/s/446/t/1051/3e/9b/info147099.htm>.
- [17]全德.陶行知的乡村师范教育思想[A].广东省陶行知研究会编.一代宗师——陶行知诞生100周年纪念文集[C].广州:广东教育出版社,1993:176-185,83.
- [18]孙传华.对陶行知教育理论的几点认识——兼评《全面正确评价陶行知先生的教育思想》[J].教育研究,1981,(1):80-84.
- [19]汤翠英.借鉴“生活教育理论”,繁荣社会主义教育事业[A].中国陶行知研究会基金会编.为中国教育改革探路[C].南京:江苏教育出版社,1988.
- [20]汤翠英.陶行知教育思想是教育改革前行的路标[J].民办高等教育研究,2016,(2):15-18.
- [21]陶城.陶行知的一家[M].南京:江苏人民出版社,2012.
- [22]陶行知.行知书信集[M].合肥:安徽人民出版社,1981.
- [23]陶行知.创造的儿童教育(1944)[A].中国陶行知研究会编.陶行知教育思想理论和实践[C].合肥:安徽教育出版社,1991:135-141.
- [24]陶行知.教学做合一[J].中国教育改造,1927a,(4):1-8.
- [25]陶行知.论中美两国关系——致美国杜威博士(1945年11月6日)[A].行知书信集[C].合肥:安徽人民出版社,1981:365-369.
- [26]陶行知.生活即教育(1929)[A].中国陶行知研究会编.陶行知教育思想理论和实践[C].合肥:安徽教育出版社,1991:61-68.
- [27]陶行知.生活教育(1934)[A].中国陶行知研究会编.陶行知教育思想理论和实践[C].合肥:安徽教育出版社,1991:72-73.
- [28]陶行知.生活教育之特质(1936)[A].中国陶行知研究会编.陶行知教育思想理论和实践[C].合肥:安徽教育出版社,1991:85-78.
- [29]陶行知.试验主义与新教育(1919)[A].中国陶行知研究会编.陶行知教育思想理论和实践[C].合肥:安徽教育出版社,1991:7-15.
- [30]陶行知.天将明之师范学校——江宁县立师范学校半日生活记[J].新教育评论,1926a,2(21):3-6.
- [31]陶行知.中国师范教育建设论[J].新教育评论,1926b,3(1):1-8.
- [32]陶行知.中国乡村教育之根本改造[J].中国教育改造,1927b,16(10):1-5.
- [33]滕大春.批判杜威的道德论[J].哲学研究,1957,(4):60-72.
- [34]王佩雄.杜威教育改革观发微[J].比较教育研究,1986,(5):44-49.
- [35]王泰然.关于陶行知先生以教育改良社会的思想[J].人民教育,1952,(3):10-12.
- [36]谢方泽,唐厚元.晓庄师范实践陶行知师范教育思想第一阶段改革实验报告(1990年七月)[A].《陶行知系列研究》江苏课题组编.陶行知师范教育思想实践[C].南京:江苏教育出版社,1991:9-40.
- [37]须养本,王思清.全面正确评价陶行知先生的教育思想[J].教育研究,1980,(1):75-81.
- [38]叶澜.回归突破:“生命·实践”教育学论纲[M].上海:华东师范大学出版社,2015.

- [39]张邦民. 陶行知的生活教育哲学思想是对杜威实用主义哲学的扬弃[A]. 中国陶行知研究会基金会编. 为中国教育改革探路[C]. 南京: 江苏教育出版社, 1988: 201-212.
- [40]赵祥麟. 评杜威实用主义教育思想[J]. 教育研究, 1980, (5): 70-73.
- [41]中国陶行知研究会编. 中国教育改造[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1990.
- [42]中国陶行知研究会. 陶行知教育思想理论和实践[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1991.
- [43]中国陶行知研究会. 陶行知教育思想研究文集[C]. 北京: 人民教育出版社, 1985.
- [44]中国陶行知研究会. 乡村办学应“村校一体”[N]. 人民日报(海外版), 1995-02-10(3).
- [45]周昌宝, 杨培晶. “校务教学做实践周”实验报告[A]. 《陶行知系列研究》江苏课题组编. 陶行知师范教育思想实践[C]. 南京: 江苏教育出版社, 1991: 50-58.
- [46]周谷军. 近代西方教育学在中国的传播及其影响[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 1991, (3): 77-96.
- [47]周毅. 从历史背景看陶行知[A]. 广东省陶行知研究会编. 一代宗师——陶行知诞生100周年纪念文集[C]. 广州: 广东教育出版社, 1993: 96-101.
- [48]周毅. 陶行知环行世界录[M]. 南京: 江苏教育出版社, 1988.
- [49]Chu, Don-Chean. Tao Hsing Chih and Chinese education[D]. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, New York, 1953.
- [50]Dewey, J. A Personal Letter to Tao Xingzhi[M]. Unpublished Correspondence, 1944.
- [51]Dewey, J. Biography of John Dewey[A]. P. A. Schilpp (Ed.), The Philosophy of John Dewey[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1939: 7-11.
- [52]Dewey, J. Democracy and Education[M]. New York: Macmillan, 1916.
- [53]Dewey, J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World[M]. New York: New Republic, 1929.
- [54]Dewey, J. Lectures in China, 1919-1920[M]. R. W. Clopton & T.C. Ou(Ed.). Honolulu: University Press of Hawaii, 1973.
- [55]Dewey, J. My Pedagogical Creed[M]. New York: E. L. Kellogg & Co, 1897.
- [56]Dewey, J. The School and Society[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1899.
- [57]Goodlad, J. I. A Place Called School[M]. New York: McGraw-Hill, 1984.
- [58]Goodlad, J. I. Teachers for Our Nation's Schools[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- [59]Goodlad, J. I. Towards Educative Communities and Tomorrow's Teachers[M]. Seattle: Institute for Educational Inquiry, 1992.
- [60]Hansen, D. Ethical Visions of Education: Philosophies in Practice[M]. New York: Teachers College Press, 2007.
- [61]Keenan, B. The Dewey Experiment in China: Educational Reform and Political Power in the Early Republic[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- [62]Kuhn, Philip A. Tao Hsing-Chih, 1891-1946, an Educational Reformer[M]. Papers on China, Cambridge: Center for East Asian Studies, Harvard University, 1959: 13, 163.
- [63]Niu, X. Mao Zedong and John Dewey: A Comparison of Educational Thought[J]. The Journal of Educational Thought(JET)/Revue de la Pensée Educative, 1995, 29(2): 129-147.
- [64]Ou, T.C. Dewey's Lectures and Influences in China[A]. Jo Ann Boydston(Ed.), Guide to the Works of John Dewey[M]. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1970: 339-364.
- [65]Sax G. Foundations of Educational Research[M]. NJ: Prentice Hall, 1979.
- [66]Sizer N F. John Dewey's Ideas in China 1919 to 1921[J]. Comparative Education Review, 1966, 10(3): 390-403.
- [67]Su Z. A Critical Evaluation of John Dewey's Influence on Chinese Education[J]. American Journal of Education, 1995, 103(3): 302-325.
- [68]Teng S, Fairbank J K. China's Response to the West[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1954.
- [69]Thomas, R. M. International Comparative Education[M]. New York: Pergamon Press, 1990.
- [70]Wang J C S. John Dewey in China: To Teach and to Learn[M]. New York: SUNY Press, 2007.
- [71]Xu, Di. A Comparison of the Educational Ideas and Practices of John Dewey and Mao Zedong in China[M]. San Francisco: Mellen Research University Press, 1992.