

“生活即教育”是教育的普遍规律

卢自德

今年是中国现代伟大的人民教育家陶行知先生诞生百周年纪念。他创建的生活教育理论,是20世纪中国教育的瑰宝。随着时光的流逝,生活教育理论愈加显现出耀眼的光辉,以强大的生命力,卓然屹立于世界教育学说之林。生活教育理论的基本观点是:“生活即教育”、“社会即学校”、“教学做合一”。“生活即教育”是这一理论的主体与基础,“社会即学校”、“教学做合一”,是“生活即教育”的展开与具体化。事物都是曲折前进的,对生活教育理论的认识与评价也历尽坎坷。曾经有人说,生活教育不过是国难当头,人民贫困的“权宜之计”,“不符合教育规律”,这种说对生活教育的片面认识与误解,至今并未完全消除。作为教育工作者,面对这一份我们民族极为宝贵的教育宝藏尚未充分发掘出来,为社会主义建设服务,我们感到遗憾和惭愧。本文试图论述“生活即教育”的客观必然性,阐明它是教育的普遍规律。

一、“生活即教育”的客观必然性

对“生活即教育”的理解,既不能停留在语义上,把生活与教育简单地划等号,也不能就“生活”作“衣食住行”的现象性解释。“生活”是生活教育理论大厦的基石,是它的最基本、最普遍、最重要的范畴,是生活教育的逻辑起点。它通过一系列逻辑中介,建构了生活教育的理论体系。什么是“生活”?陶行知在这儿讲的生活,是指的十分广泛的,包括自然生活与社会生活,物质生活与精神生活,个体生活与群体生活在内的人类活动。它既包括征服自然的生产劳动、科学实验,又包括改造社会的各种斗争,以及作为社会生活主体的人的自身发展需要所进行的活动。

什么是教育?陶行知生动而深刻地批判传统教育严重脱离实际生活的弊端,揭示了教育的真谛。他指出:“教育的根本意义是生活之变化”(《陶行知全集》第2卷,第633-635页,湖南教育出版社出版),这种变化,不是自发形成的,“教育就是生活的改造,我们一提及教育便含了改造的意义”,“办学和改造社会是一件事”,“教育是教人化人,……教育总是互相感化的。互相感化便是互相改造”(《陶行知全集》第2卷,第128页)。可见,陶行知赋予教育的本质特征是通过“教人化人”改造人的自然生活与社会生活。

在明确了“生活”与“教育”的含义之后,我们就来研究生活与教育的关系。陶行知的公式是:“生活即教育”,这个原理揭示了教育与生活的必然的、本质的联系,弄清楚这种联系才能确定“生活即教育”具有客观普遍的性质。

“生活即教育”的客观必然联系，表现在下述几个方面：

1. 生活需要教育而产生，教育源于生活

陶行知说，教育是“生活所原有”，是和生活“与生俱来”的。教育源于人类生活的需要，源于社会生活的主体（人）自身发展的需要。人类自身的发展与动物的发展是完全不同的。动物仅仅是“基因遗传”，它的本能活动是由基因遗传获得的简单的定型行为，它没有意识和复杂的语言符号系统。个体获得的经验只能随个体的死亡而消失，不能以教育传授的方式为其他动物掌握。杂技团里十分灵巧的动物演员，并不能将它的本领教给同伴与后代，因而动物没有经验的积累与发展。今天的猴子与五千年前的猴子并无质的差异，没有产生什么新的行为特点。然而人类却迥然不同，人类遗传虽然也有基因遗传的因素，但比重很小。据威尔逊的实验，这种因素只占10%， “基因放弃了它大部份的支配作用，起主要作用的是文化”。恩格斯在《自然辩证法》一书中，把人类这种遗传方式称之为“积累起来的遗传”，或者叫做“社会遗传”与“教育遗传”。借助于“教育遗传”，能脱离于每个个体而独立存在，不因个体的死亡而消失，从而使人类的经验得以纵横相互传递。

2. 生活是教育的中心，生活决定教育的内容与方法

陶行知说：“教育要以生活为中心”，“用生活来教育”，通过生活施行教育。生活是教育的出发点、归宿点和中心。教育以生活为中心，就把教育引向一个广袤的天地，“从书本到人生的，从狭隘到广阔的，从字面的到手脑相长的，从耳目到身心全顾的”（《陶行知全集》第2卷，第199-200页）。陶行知反对以书本为中心，他说书本只是一种工具，不是唯一的工具。反对死读书，死读书。他生动形象地把教育比作蔬菜，文字比作纤维，生活比作各种维他命，“以文字为中心而忽略生活的教科书，好比是有纤维而无维他命之菜蔬，吃了不能滋养体力”（《陶行知全集》第2卷，第288页）。必须指出，陶行知并不是否定书本知识，他说：“我没有说样样知识都要从自己的经验上得来，假如我们抹煞别人经验里所发生的知识而不去运用，那可真算是世界第一大呆子”（《陶行知全集》第2卷，第87页）。

教育以生活为中心，在组织方面，便是“社会即学校”。传统教育的一个弊端，是以学校为教育的中心。陶行知生动而形象的揭露那种以学校为中心的教育，是把鸟儿关在渺小的笼子里喂养，而以“社会即学校”的生活教育，则是把鸟儿放到伟大无比的森林里去腾飞。两者相较，成败利钝，不言自明。

教育的方法原则也根源于生活法，这就是陶行知提出“教学做合一”的生活教育法。“教学做合一”是指以做为中心，把教与学、理论与实践、知与行结合起来，在方法上坚持教育与生活相统一的原则，这是唯物论的方法论的体现，具有客观普遍性。

3. 生活具有教育的作用

陶行知认为，教育的作用也是在生活中表现出来的。“生活具有教育的作用”。生活如何起到教育的作用呢？陶行知指出，生活与生活相摩擦、相斗争便能起教育的作用，而不是教育与生活摩擦，因为这如同石头和它的影子摩擦，起不了教育的作用。因此他要求受教育者“把自己放在社会的生活里，即社会的磁力线里转动，便能通出教育的电流，射出光，发出热，发出力。”（《陶行知全集》第2卷，第333-335页）陶行知不但这么说，也是这么做的，他曾经在生活教育的十多年的实践中，广泛进行这种教育实验。晓庄师范的师生，就是在改造旧中国农村生活的斗争中，在农村社会这个大学校园里，经受考验，受到生产斗争与政治斗

争的教育的。山海工学团的“工以养生，学以明生，团以保生”。就是在为生活的奋斗中施行教育的。社会大学、育才学校和新安旅行团、孩子剧团等，都是让学生在为民族解放斗争的生活洪流中，受到教育的洗礼，在血与火的国难生活中，受到革命的熏陶。在这些教育机构里培养的学生，志士林立，人才辈出，大批的人成了革命的骨干，有的担任极为重要的工作，为中国革命作出了可贵的贡献。

4. 生活决定教育的目的，教育改造生活

陶行知提出生活教育反对为办教育而办教育的超然教育，主张教育应促进生活之向前与向上。陶行知把教育视为一种工具，它的目标指向是为生活服务，是为生活之提高服务。旧中国面临革命的改造任务，陶行知就说过“教育是创造新世界的一种工具，用教育的工具，改造中国的实践”（《陶行知全集》第三卷，第122页）。陶行知在1939年总结生活教育运动12年的斗争时说：“应客观环境的需要，我们发动了四个教育：即乡村教育，普及教育，国难教育，抗战教育……也可以说从半殖民地半封建渡到自由平等的国家的教育运动。”（《陶行知全集》第三卷，第333页）。这里的“客观环境”就是当前的社会生活。在农村贫困，教育落后的“生活”前提下，就是开展乡村教育，普及教育；面临日寇入侵，国难当头的“生活”，就是开展国难教育与抗战教育，把教育作为“民族解放的工具”。

教育为生活的提高服务，这种“服务”就是改造生活，就是促进生活与生活“摩擦”，引起生活的火花，带动生活的变化，以先进的生活改造落后的生活。传统教育的弊端，就是以文字、书本为中心，死读书，读死书，收不到“教人化人”的效果。改造生活首先是改造社会生活。陶行知曾经豪迈地提出：在全国造成一百万个乡村教师，创建一百万个乡村学校去改造一百万个乡村，“为中国乡村开创一个新生命”。为了要担负起改造社会的任务，陶行知要求：一个生活教育者必须同时是一个革命者；反之，一个真正的革命者，必然是一个生活教育者。

综上所述，生活与教育是密不可分的，具有内在的、本质的、必然的联系。陶行知指出：“生活与教育是一个东西，不是两个东西。在生活教育的观点看来，他们是一个东西的两个名称”（《陶行知全集》第2卷，第288页），“教育只是生活反映出来的影子”，“生活主义包含万状，凡人生一切皆属之，其范围之广实与教育等”。可见，生活与教育是形与影不可分离的亲缘关系，具有同样的范围，经历同一个过程，互相联系，彼此渗透，教育离不开生活，生活也不能脱离教育。“世事留心皆学问，人情练达即文章”，耳闻目濡，潜移默化，生活处处都在“教人化人”；或者春风化雨，“润物细无声”，或者闪电雷鸣，振聋发聩，振荡人们的心灵。生活与教育结合在一起，这是客观存在的，问题在于我们是否自觉认识到这一点。陶行知先生指出：“要从生活斗争钻出真理来”，“把教育展开到生活包含的领域，把生活提高到教育所瞄准的水平。”（《陶行知全集》第3卷，第402页）这应成为我们教育工作者的座右铭。

二、“生活即教育”的客观普遍性

“生活即教育”的实质，如上所述是指生活决定教育，教育改造生活，教育与生活具有内在的必然的联系。“生活即教育”是一个基本的历史事实。是一个客观存在的普遍的社会

现象。陶行知指出：“自有人类以来，社会即学校，生活即教育”，生活教育“自古以来一直存在到今天，即发展到今天，而且还要一直存在下去，发展下去而达到最高的教育”（《陶行知全集》第2卷，第634页，第5卷，第475页）。陶行知第一次科学地揭示了“生活即教育”是教育的客观的普遍规律。

普遍性存在于特殊性之中，并通过特殊性表现自己。“生活即教育”这一客观的普遍的规律，在社会历史发展的不同阶段有着不同的表现形式与特点，它通过不同社会内的生活与教育结合，表现出这一客观规律的普遍存在。

原始社会教育与生活处于原始的朴素的结合状态。原始社会人们是在谋求生活的劳动中，与人们的社会生活中，传递生产劳动经验和社会生活经验，从而产生出自然的、低水平的生活教育。教育与生活处于低水平的原始结合状态。

继原始社会之后是奴隶社会与封建社会。在这两种社会形态中生活与教育结合的特点有些相似之处，我们可以把它们连在一起来观察分析。

1. 由于出现了文字，出现了阶级，以及生产的发展，体力劳动与脑力劳动逐步分离，学校教育从生产劳动中独立出来，从而出现了学校教育。

2. 统治阶级垄断了学校教育，被统治阶级被排斥在学校教育之外。在教育中占统治地位的奴隶主和封建主阶级与被统治的奴隶与农奴处于不同的地位，因而，他们的教育与生产劳动之间呈现出不同的状况。前者脱离，后者结合。

3. “生活即教育”这一普遍规律，仍然不以人们的意志为转移，在这两个社会形态中存在并发挥作用。作为被奴役的奴隶与农奴，他们在各自的生产劳动中，社会生活中，接受口耳相传的教育，传递他们的生活经验与社会生活经验，在“健康的生活”与“落后的生活”摩擦中，从生活体验中认识真理，得到教育，不时发生反抗反动统治阶级的革命运动。反动统治阶级独占的学校教育，尽管与生产劳动直接脱离，但是它却与统治阶级的社会生活紧密联系在一起。奴隶主和封建主的学校学习的是“劳心者治人”之术，维护他们统治的宗教信仰、政治思想、伦理道德、法律典章、军事技术与适应他们需要的哲学、艺术等意识形态。“过什么生活就受什么教育”，在这里表现得明显而又充分，“生活即教育”，在他们身上同样发挥作用。当然，反动统治阶级也不仅仅是在学校中接受教育，有的就是在生活中接受教育的，譬如欧洲中世纪的骑士教育，就是一种特殊形式的家庭教育。骑士在8岁之后，要到封建领主城堡中充当“侍童”与“侍从”，追随领主，在日常生活和交往应酬中完成各种服役，并于朝夕陪侍之间，学习上流社会的礼节、习惯和待人处世之道，通过生活环境的习染，养成骑士的封建意识与道德。

在一些专门学校里，也要学习数学、测量、建筑、天文等专业知识，即所谓的“四艺”“七艺”。这些也要间接与生产发生关系。

“资产阶级在它们不到一百年的阶级统治中所创造的生产力，比过去一切世代创造的全部生产力还要多，还要大。”（《马克思恩格斯选集》第一卷，第256页）由于大工业的发展，自由竞争，资本主义社会中，教育与生活的关系突出表现为教育与生产逐步结合起来。资本主义生产的发展要求工人必须具备一定的文化科学知识，掌握一定的操作技能。1833年英国工厂法规定了在工厂做工的儿童与少年必须受一定的初等教育。以后又明令规定“工厂教育是强制性的，并且是劳动条件之一”。学校教育的范围，扩大到劳动者，培养劳动者的渠道由

生产劳动的实践转入各类学校。资产阶级还提出“国民教育”的口号，向工人阶级开放了有限度的学校教育之门。

教育与生产劳动的内在联系，从资本主义开始，由奴隶社会、封建社会处于隐蔽的、间接的联系变为明朗的、直接的联系。现代资本主义国家无不重视教育在发展现代化生产中的地位与作用，并且认为只有改造脱离教育的劳动制度和脱离劳动的教育制度，才能把生产水平和教育水平提高到现代化的高度。教育与生产相结合已成为现时代一切教育必须遵循的客观规律，正如陶行知早已指出的：“现在英美法意日俄的教育，都注意到教劳心的人劳力，教劳力的人劳心，尤以俄国为显现”。他并且呼吁：“中国的教育自然也应该走这两条路线——教读书的人做工，教做工的人读书”。

必须指出，资本主义社会教育与生产相结合的目的是有利于资产阶级追求高额利润，是要把工人训练成替资本家创造剩余价值即增殖资本的机器，而不是为了培养全面发展的劳动者。马克思、恩格斯早在《共产党宣言》中指出：“资产者唯恐失去的那种教育，对绝大多数人来说，是把人训练成机器。”列宁也曾经说过资产阶级教育的目的“是为了资本家培养恭顺的奴才和能干的工人”，“既能替主人创造利润，又不会惊扰资产者的安宁和悠闲”。

大工业生产的本性需要教育与生产劳动相结合，但由于资本主义制度下的异化劳动，资产阶级创造的教育模式并不可能摆脱资本运动的固有矛盾，因而，在这种条件下，教育与生产劳动是不可能实现真正的结合的。体脑的结合，人的全面而自由的发展也是不可能实现的，只有到了阶级消灭的共产主义才能彻底实现。

社会主义特别是共产主义社会教育与生活是在更高的水平上的结合。马克思、恩格斯一向认为教育受社会生活和社会关系所制约，对于无产阶级来说，通过革命不可能改变这一客观规律，只是这一客观规律在社会主义、共产主义条件下具有其特殊的表现。马克思说：“共产党人并没有发明社会对教育的影响，他们仅仅是要改变这种影响的性质，要使教育摆脱统治阶级的影响。”社会主义社会的教育必须为社会主义服务，必须与生产劳动相结合，社会主义为推行生活教育开辟了广阔的途径。教育与社会生活特别是政治生活的结合，教育与生产劳动的联系，在社会主义社会更加直接和明朗化。无产阶级公开地承认阶级社会内教育具有鲜明的阶级性，揭露并抨击资产阶级的“超政治”论的虚伪性与欺骗性。至于生产劳动同教育的结合，马克思指出，在社会主义、共产主义社会，“它不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。”提高社会生产同培养人是统一的，教育的根本任务是培养人，教育为社会服务是通过培养人来实现的。共产党人为向共产主义过渡准备物质与精神的条件，必须自觉地遵循这一客观规律。

在教育与生产劳动结合的内容上，社会主义是“使普遍生产劳动同普遍教育相结合”，因为“无论是脱离生产劳动的教学和教育，或是没有同时进行教学和教育的生产劳动，都不能达到现代化技术水平和科学知识现状所要求的高度”。社会主义社会教育与生产劳动相结合的特点是理论与实践的统一，体力劳动与脑力劳动的统一，既不是单纯的闭门读书的智力教育，也不是单纯的开门办学的劳动教育，而是教育与生产的有机的结合。到了共产主义社会，体力与智力将得到充分而自由的发展与运用，教育将培养出完整的人。

三、生活教育思想是一个发展过程

正如任何一个新的理论的产生所经过的历程一样，人类对生活教育有一个由浅入深的认识过程，而生活教育理论的形成，也有一个反复探索，反复实践，逐步深化，逐步成熟的过程。探索这个形成的历史过程是一项艰巨的工程。限于资料与时间，这里只能作一些粗略的尝试。

翻开一部西方教育史，我们可以观察一下在历史长河中，生活教育的萌芽、因素、思想资料是如何一点一滴地积淀起来的，从中追寻出生活教育发展的历史轨迹。

奴隶社会古希腊的启蒙思想家伊壁鸠鲁，主张把人的生活从神权控制下解放出来，充分肯定了人的生活价值，培养“为生活而学习”的学生，为生活教育提供了原始胚胎。18世纪法国伟大的启蒙思想家卢梭一方面继续向神权挑战，一方面极力反对经院主义的教育，主张个性解放，提出自然教育论，让儿童回到自然生活的怀抱。

资本主义社会，大工业出现了，瑞士教育家裴斯塔洛齐大力倡导并最早实验把教育与生产劳动结合起来，跨出了教育与生活结合的重要一步，并总结出“生活具有教育作用”的重要观点。伟大的空想社会主义思想先驱，从莫尔到欧文，他们不但倡导、实践教育与生产劳动相结合，而且把教育与改造旧社会建立新社会付诸实验，把教育改革与社会革命结合在一起，闪耀出未来社会新教育萌芽的光芒。

现代的著名教育家杜威，吸收了前人的经验，根据美国的国情，对传统教育进行批判，提出了系统的生活教育学说，是生活教育的奠基人。但由于他所处时代与个人经历的局限，使他的学说不能不带上改良的色形。

下面再来分述各个教育家的情况，以便具体研究发展脉络。

1. 勇于向神权挑战的启蒙思想家——伊壁鸠鲁，提出快乐人生哲学，播下了生活教育的种子。伊壁鸠鲁在神秘主义和怀疑主义猖獗笼罩，人们迷信天神主宰人类命运和灵魂不死的情况下，是古希腊第一个最彻底、最勇敢回击神秘主义和悲观主义恶浊思潮的思想家。他指出神灵只是一个“幸福的实体”，神也是由原子构成的，神并不过问人类的事，他们只管自己的事。人人都可以像神一样的活着。他批评那些迷信天命和灵魂不死的人“无知”，“为了毫无意义的事情而枉费精神”。他把人们的思想，从天神带回到人间，由迷信神而重视人，重视人的生活。他一反当时经济衰退、社会动乱所引起的道德败坏、消极颓废，倡导人的生活目的就是追求快乐，快乐是人生最高的善。快乐就是“身体的无痛苦和灵魂的无纷扰”，“如果一个人不认为自己是 happiest 的人，他即便统治着整个世界，也还是不幸的”。

伊壁鸠鲁的伦理和教育思想是以他的唯物主义的哲学思想作为前提的。他的学派又称花园学派。他在雅典办了一所花园学园，学园里，同情、互助、团结、为朋友承受任何痛苦以至献出生命，是他们严以律己的行为准则。关心朋友的子女，特别是关心亡友的遗孤，是他们集体的重要道德规范。学园也是一个友谊团体，并收容了奴隶与妓女。花园学园前后办了233年。和伊壁鸠鲁学派对立的斯多噶学派的传人塞涅卡在介绍花园学园时说：“青年之于学校，为生活而学，非为学校而学。”

2. 卢梭提出自然教育理论，主张教育要遵循自然要求，与儿童的自然生活结合。冀图以

纯真的自然生活抵制封建上层腐朽生活的侵蚀。到了中世纪，宗教迷信仍然是拴在人类脖子上的一条绳索，宗教蒙昧主义的统治和神权思想的束缚，窒息了人的理性，造成愚昧和无知。激进的启蒙思想家不但提出“天赋人权”、“社会契约”、“主权在民”的政治主张，也对封建教育进行尖锐的批判。卢梭创立了自然教育理论。他出身贫苦，长期流落在社会下层，对封建社会生活的腐朽与虚伪怀着极大的轻蔑与愤恨，对封建经院主义的教育极力反对。他的自然教育理论就是针对这些情况提出来的。在教育巨著《爱弥儿》中，充分表达了他的思想。卢梭否认先天观念和先天道德，认为人们生而缺乏又是成年后所需要的一切，都是教育的结果。这种教育来自三个方面：自然，周围的人们和外界的事物。卢梭指出：“我们的才能和器官的内在的发展，是自然的教育；别人教我们如何利用这种发展，是人的教育；我们对影响我们的事物获得良好的经验，是事物的教育”（《爱弥儿——论教育》，第7页）。他呼吁：教育要从儿童的实际出发，考虑儿童年龄特征，顺应儿童的自然天性，不要强制儿童像服苦役似地不断读书。他精辟地指出：对儿童来说，“周围的事物就是一本‘书’”，要让儿童从生活中、从各种活动中进行学习，引导儿童直接从外界事物和周围环境中进行学习。卢梭反对死板的书本教学，强调指出要“以世界为唯一的书本”，“问题不在于告诉他一个真理，而在于教他怎样去发现真理”，把儿童训练成“既能行动又能思考的人”。

卢梭主张儿童要接受劳动教育，把教育与生产劳动结合起来。15岁以前在乡村接受教育，15岁后再回到都市。他要求儿童“必须象农民那样劳动，象哲学家那样思想，才不至于象蒙昧人那样无所事事地过日子”（《爱弥儿——论教育》，第274页）。卢梭在《爱弥儿——论教育》中表述的儿童早期接受劳动教育的思想，虽然是重要的，但只是一种“理想实验”，并没有付诸实行。

3. 最早倡导并实践教育与生产劳动相结合的教育家——裴斯塔洛齐，他在晚年提出“生活具有教育的作用”的重要观点。裴斯塔洛齐是一位著名的教育实际活动家和民主主义教育家。他举办“新庄孤儿院”等，让儿童一边学习知识，一边从事劳动，建立起较早的教育与生产劳动相结合的教育机构。裴斯塔洛齐的和谐发展教育，包括体育劳动教育、德育和智育三方面。他曾说“使功课劳作合一，提倡职业训练，是提高人的工作能力，增加实际生产量的最好途径”，自信这是一个“伟大的主张”，是“抓着了人生真正的需要，找到了造成幸福与保证生活的根源。”（《西方资产阶级教育论著选》，第173页）。裴斯塔洛齐经过长期的观察后说：“我知道，生活……教导人们事物的关系，启发他们的天赋的智慧，形成他们的判断，激发他们的才能。这些才能好像埋藏在他们天性的比较粗糙的成分下面，直到它们得到解放，才会活跃而有用”（《西方资产阶级教育论著选》，第196页）。在他晚年，总结毕生教育实践的《天鹅之歌》里，提出了生活教育的思想。他说“生活具有教育的作用。这是指导我在初等教育方面的一切实验的原则。我们现在要从德育、智育和实践技能的培养方面来考虑这个原则所产生的结果”，“在智育方面，也是生活教育着我们，因为生活依次地发展接受印象的能力和思考的能力。”

4. 空想社会主义者，从早期的莫尔、康帕内拉到后期的圣西门、傅立叶、欧文等，都倡导或身体力行把教育与生产劳动密切结合起来，把培养新人与建立新社会的任务紧密结合起来。莫尔的《乌托邦》和康帕内拉的《太阳城》，要求在公有制基础上实现公共的普及教育；重视通过教育与生产劳动的结合；重视成人教育水平的不断提高。欧文是后期空想社会

主义教育思想的代表。他们的共同点是以改造环境培养全面发展的新人为目标，以实践一种新的社会制度解救人民的困苦为前提，以教育与生产劳动相结合为主要途径。他们提出了许多极为进步的见解，对一些重要问题作了深刻而有意义的探讨。欧文接受“人是环境的产物”、“意见支配世界”的思想，在工人中展开一系列改善环境，进行教育的活动，主张“性格形成”。在他的工厂举办“新馆”（性格形成学院），使全体工人的内在与外在性格得到全面彻底改造。同时举办幼儿学校与10岁以上男女少年参加的日工夜读的学校，造成了一个“全新的世界和全新的人类”，成了模范工人区，誉满各地。以后，欧文又在美洲建立“新和谐”共产主义实验区，进行教育与生产劳动相结合的实验，办了4年。马克思对于欧文的活动及其见解给予高度的评价：“正如我们在罗伯特·欧文那里可以详细看到的那样，从工厂制度中萌发出了未来教育的幼芽，未来教育对所有已满一定年龄的儿童来说，就是生产劳动同智育和体育的结合，它不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的唯一方法。”（《马克思恩格斯全集》第23卷，第530页）

5. 第一个系统提出生活教育学说的现代派教育家——杜威。他在直接继承卢梭、裴斯泰洛齐等人的一些生活教育的思想基础上，提出“教育即生活”、“学校即社会”、“从做中学”的生活教育思想。他反对教育以教师、课堂、书本为中心，主张以儿童、活动、经验为中心，竭力将教育与生活结合起来。杜威不仅从理论上阐述他的教育思想，而且举办芝加哥实验学校，坚持开展生活教育理论的实验。杜威对传统教育作了深刻的揭露与尖锐的抨击，他揭露了传统教育的两大弊端：一是教育与生活相脱离，二是无视儿童的身心特点。这对现代教育产生了深远的影响。

杜威是生活教育的奠基人。他的学说对陶行知创建生活教育理论有重要的、直接的影响。但是陶行知与杜威的生活教育思想是有本质差异的，这就象马克思的辩证法和黑格尔的辩证法根本不同一样。杜威是以个人适应性的生活为主体，以主观经验为基础的实用主义的生活教育论；陶行知是以社会生活为主体，以实践为基础的科学的生活教育论。陶行知自己说：“我从美国回来，用杜威那一套到处碰壁，到了山穷水尽，不得不另找出路。”他反对“教育生活化”，“学校社会化”，把杜威的理论作了一番革命的改造，“翻了半个筋斗”，提出“生活即教育”，“社会即学校”，“教学做合一”的生活教育的科学理论。“翻半个筋斗”就是作了革命的改造，质的转化，“翻半个筋斗是一百八十度，恰是颠倒了过来”，“如果翻一个筋斗，岂非仍是还原吗？”徐特立说杜威“虽是一个伟大的教育家，但不是一个革命家，行知是一个革命家，同时在教育方面起了伟大的革命作用。”（徐特立：《陶行知学说》）

陶行知是自古以来，生活教育思想因素的集大成者，是科学的生活教育理论的创造者。他的生活教育理论是科学的、创造性的，是永放光辉的。

陶行知学贯古今，融汇中西，他不但在西方教育史上寻求借鉴，也必然要从我国的思想先哲身上吸收丰富的营养。陶行知早年受儒家思想影响比较多。孟轲的“民为贵，社稷次之，君为轻”，强化了他的“平民教育”的思想；孔子的庶、富、教合一的观点，对他提出“政富教合一”的口号，不无影响。尤其是墨子，陶行知对他是很崇敬的。墨翟的“摩顶放踵，利天下为之”，“已所欲者，先施于人”，工作“日夜不休，以自苦为极”的利他精神，“兼相爱，交相利”，“爱无差等”的泛爱思想，“以裘褐为衣，以跣为服”，甘愿

与下层社会为伍的深入群众的作风，以及把知识分为闻知、说知、亲知，强调亲自实践的“亲知”的认识路线，对陶行知产生了很大的影响。他在阐述生活教育的原理时，多次加以强调和引用。陶行知虽然是“洋学生”，大教授，但他对祖国文化的瑰宝却烂熟在胸，应用起来得心应手。他在强调实践重要，强调教学做合一而做是基础时，举了荀子的“以一知万”的名言，这个“一”就是亲身的实践，有了这个安根在自己经验中的“一”，以它作为认识一系列事物的起点与基础，就可以认识其他事物。但是，陶行知对文化遗产并不是“沿袭陈法”，而是持分析的态度。他早期对王阳明的“知行合一”学说十分重视，甚至把自己的名字也改成陶知行。但当他察觉到“知是行之始，行是知之成”行不通时，就反其道而行之，改成“行是知之始，知是行之成”，更名为陶行知。张謇是中国近代史上一个以“兴实业，办教育”卓有成效而闻名于世上的人物。他创办了大中小幼各级学校，涉及农工商医师各种专业，包括气象台、图书馆、博物苑、运动场、剧场、公园、医院等各种文化卫生机构，惠及残废、盲哑、老人、女子，形成一个以近代农工商科学技术为中心的教育体系。张謇主张：“父教育，母实业”，“立学校须从小学始，尤须先从师范始”，以学生生活力是否丰富作为评定学校的标准。陶行知对张謇很推崇，他在1946年还说：“我搞生活教育，他就是我的第一个先生”，“和农民生活打成一片，我是学得张謇的”。

综观全文，我们可以把对“生活即教育”这一客观规律的论证，作如下的归结：

1. 既要看到这一规律的普遍存在，又要看到它在各个社会形态的特殊的表现形式。普遍性寓于特殊性之中，特殊性反映普遍性存在的不同形式。科学的考察，就是要在纷繁的不同形式中，找出它共同的规律来。生活决定教育，教育改造生活，生活与教育密不可分，这是存在于各个社会形态教育的客观规律。这个看似平易实则深刻的原理，是一笔优秀的教育遗产，经过多少世纪，才被发掘出来，我们应该珍惜它，通晓它，更好地运用它来指导我们的教育改革。

2. 应该承认我们的主观认识与这一规律的客观存在的差距，从而提高自觉性，克服盲目性，深入认识并积极实践生活教育理论。生活即教育是规律，是客观存在，这是不以我们承认不承认，认识不认识的主体意志为转移的。尽管我们过去没有认识它，它仍然存在而且照样在那里起作用。值得注意的是，我们一些同志没有认识它，就不承认这一规律的独立存在。这种主观与客观的视觉差距，危害很大。“一叶障目，不见泰山”，此之谓也。要解决这个矛盾，一是要学习，二是要从传统教育的影响下解放出来，才能有大彻大悟之可能。

3. 要从总体上，理论体系上去把握陶行知的的生活教育理论。亦即通常讲的要完整地、准确地理解陶行知生活教育的思想，切忌在片言只字上做文章。否则，就会在研究上进入误区。生活教育之树是常青的，生活教育在不同的历史时期，必有其新的内容与新的特点。陶行知创立生活教育理论体系，不是宣告生活教育理论的终结，而是为新时期的生活教育奠定了基础，开辟了道路。前进的道路是宽阔的，但仍然有崎岖小道，险峰深谷，有待勇于奋进的万千陶子披荆斩棘，努力攀登。