

乡村伦理重建：农村教育的道德反思

薛晓阳

[摘要]乡村伦理重建是教育担当弥补城市化后果责任的重要途径。在价值信仰上，乡村伦理重建不是教育的城市霸权，而是重建农民生活信仰的重要策略；在历史视域上，乡村伦理重建不仅重视教育的乡村使命，而且重视乡村伦理重建的现代意义；在目标建构上，乡村伦理重建不仅是对农民个体命运的关怀，更是有国家意识和政治使命的目的。

[关键词]乡村伦理；农村教育；伦理重建

乡村教育，既代表乡村精神作为一种文化符号的顽强意志，也是推进乡村伦理完成现代性转变的力量所在。一个好的乡村教育方案应当是，既不能让农民自卑地生活在中国，也不让农民盲目地逍遥于乡村。中国并不像一些学者认为的那样只是一个缺少人性的地方，事实上，中国同样是一个创造新道德的场所。我们必须认识到，乡土教育不只局限于乡村文明自身，最终的目的仍然是现代公民教育。

一、乡村伦理重建的道德诠释：教育的城市霸权与乡村自信

1967年，法国社会学家孟德拉《农民的终结》，在书中自诩为是农业文明的“怀旧歌手”，认为是他改变了人类对乡村世界的基本态度。^{[1]p213}从此，乡村文明的人文重建成为全球性的运动。在中国，伴随城市化的历程农村社会的人文重建及其教育运动同样成为一种时尚。然而，这一乡村重建运动却遇到了道德上的难题，一些学者敏锐地发现，乡村教育不仅是浪漫主义的田园诗，而且可能演变为附加给乡村少年的道德强制，在这种田园诗中似乎可能包含着不平等的社会复制。徐继存、耿丽娟是为数不多的直接对乡土教育提出质疑的学者，认为乡土教育再现了农村生活的美好，但却忽略了对新事物的呈现。这种教育虽然顾及了乡村精神的守护，但却脱离了世界的现代图景：“乡土化教材带来的将不仅仅是教育的不平等问题，同时还会带来整个国家与世界接轨的发展问题。”^[2]其他学者则间接地表达了相似的观点。学者邬志辉认为，无论是乡村教育还是城市教育都应当是“现代”的，因而乡村教育必须是“乡村且现代的教育”。^[3]要求无论是城市还是乡村的学校，都必须有同一的现代化教育内容，乡村教育至多增加一些体现乡村特点的“地方资源”而已。这些学者担心过度乡土化的教育可能封闭乡村社会的现代化。学者郝文武写到：“农村教育与城市教育的区别不能从目标、任务、内容、方式和手段等的差别来比较。”因此“把农村教育界定为对农村人的教育或者教育农村人的活动是可以的，说成是培养农村人或农民的教育就是不可以的。”^[4]而在

胡金平看来，乡土教育这个名词可能已经失去现代意义：因为“地方课程……相对于乡土教育更具有的现实性、开放性、探究性等特点。”^[5]而学者黄菡则引用农民史学家孙达人的观点，表达了对乡村教育缺少现代化元素的不满：“最令人惊异莫名的是，时至今日，还有人公开宣扬把农民牢牢地禁锢在土地上的观点。”^[6]在他的观点中，偏向乡土的教育是不可取的，可能导致对农民的禁锢。或许正像西方马克思主义指出的那样，教育正担当着一种不光彩的社会复制的反面角色，让农民甘愿接受远离现代化的乡村生活。这不得不让人产生一种危险的担忧，即乡村教育的人文重建最终会不会演变为一场“反乡村”的教育运动，不仅不能给乡村社会带来光明的未来，反而阻碍了农村社会的现代化变革。正像黄菡认为的那样，农民的“历史”总是由他人来言说，乡村和农民不仅为城市所剥夺，在城市人眼中农民只是“他者的故事”。^[6]黄菡有一项研究提供了有力证据，此项研究以陕西农村中小学生的作文为研究对象，以《我心中的城市》和《我眼中的城市》为题让学生写作。没到过城市的同学用前一个题目，到过城市的同学用后一个题目。研究结果显示，将近三分之一的学生在对城市的描述中用的都是“梦”。对乡村孩子来说，城市的确是他们的一个梦。^[6]作为城市人的我们（包括研究者）说乡村很美，但农村的孩子却向往城市。在这种情况下，特意奉献给农村孩子的乡村教育完全可能成为阻碍他们走向城市社会的教育障碍。

面对这样的道德难题，教育应当怎么办？毫无疑问，乡村教育的目的不是阻止农民走向现代和文明，但问题是今天的农民为什么鄙视自己的家园，为什么不再留恋传统农民安生立命的土地？或许，有一个问题是被忽视的，即不是因为农民缺少对城市文明的理解，而是因为他们对乡村文明缺少认识。在工业文明和城市信仰之下，他们的生活价值、伦理态度和文化自信被城市文明所摧毁，农民找不到自己在现代文明中的立足之地。正是在这一鄙视乡村信仰的城市化策略之下，农民被迫改变了自己的文化认同——价值观。^[7]现代化既否定了乡村文化及其生活信仰的合法性，使他们赖以生存的世界逐渐坍塌，又借助于现代文明及其政策实践，使农民在陌生的城市文明中遭受外部世界的掠夺，导致他们对新世界的恐惧、困惑乃至怨恨，而又无可奈何。我们把农民从传统土地的束缚之中解放出来，让乡村与城市连接起来，让农民获得了自由，但却让他们陷于迷茫之中。他们失落的不仅是物质的，更是精神的家园意识，在走向城市的途中，踏上心灵的不归之路。^[8]农村社会不仅是农民的生活场所，而且还是农民的精神场所。贫困化的城市化不仅毁坏了农民的生活场所，而且也同时毁坏了农民的精神场所。催毁农民的生活信仰和伦理态度，远比催毁农民的生活场所要更加可怕和危险。学者贺雪峰认为，乡村社会的人文重建，其意义在于为农民构想一个可以回得去的“家”，让九亿农民有一个牢固的精神之根，在精神上有一个值得眷恋的“家乡”。^[9]从这个

意义上讲，乡村教育不会成为禁锢农民的精神枷锁或反乡村的教育运动，而是帮助农民获得文化自信和自我认同的道德策略。借助这种教育的陶冶，让农民更理性地看待城市和乡村，消除盲目的城市信仰，身居乡村生活之中而不被城市的光环所迷惑。黄菡的这项研究显示，农民的孩子尽管对城市有所了解，但对城市的认知是不完整的，具有明显的“选择性”，正像城市人实际对乡村的认知同样是不完整的一样。他们把城市看成“一个富裕、发达、先进、文明的地方”。而把农村看成愚昧、落后、迷信的地方。比如，在许多学生的作文中，普遍出现“把家乡建设成一个和城市一样的家园”的想象。^[6]当然，不管这种选择性是否正确，但谁也没有权利剥夺他们展望城市生活的向往。但是，通过教育让乡村少年学会理性的思考无疑是有必要的，也是现在的农村学校最为缺少的。学者徐继存研究了农村教材城市化的问题，发现小学语文教材存在着严重的城市化倾向，存在着隐性的教育不平等。据他对 38 篇小学语文二年级下册课文（人教版）内容的统计，城市、农村，中性特色的课文篇数分别是 14、16、18；小学语文四年级上册课文（40 篇）中，三者篇数分别是 13、5、22；小学语文五年级下册课文（43 篇）课文中，三者篇数分别为 20、2、21。而另一学者研究了小学二年级下册语文课本，发现具有明显城市特色的插图共有 33 幅，具有明显农村特色的只有 8 幅，还有 43 幅属于中性。^[2]不过就笔者的观点看，乡村教育城市化更为本质的问题实际不在于在内容上的比重关系，而是看是否正确地传递了乡村伦理生活价值，以及作为一种地方知识的权利和应有的位置。而现在农村学校的课程与教材，不是乡村内容比重偏少或不均衡的问题，而是没有充分传递乡村伦理作为现代文明的道德价值，这才最关键也是最危险的。事实上，城市化的内容多于乡村本身是一个必然现象，城市代表着现代文明，而现代社会无论是哪个角度看其内容都远多于农村，因而在内容数量上占有优势这是不可避免的。重要的是看乡村文明的价值在教材中是否得到肯定和表达。教材内容的城市化倾向不是表现在数量上，而是表现在质量上。美国学者芒福德认为，城市具有更大的包容性，城市地域小但则却更广阔。^{[10]p357}城市是一种“压缩的生活”，城市能够在很小的空间包容更广泛的文化和生活及价值和信仰。因此，问题的关键是价值倾向，而不是内容的多少。恰恰相反，教材的城市内容少了反而是对农村的道德剥夺，阻碍了农民对城市社会的科学判断，这样的教育策略才是对农村的真正的道德歧视。

徐继存有关教材城市化的讨论值得我们重视。即“教材城市化使农村孩子向往城市生活，农村社会边缘化”导致“对工业、城市和现代生活的向往和羡慕”。^[2]这一点提醒我们必须关注农村学校乡村伦理教育的必要性。教育的目的是为受教育者的未来生活做准备，而现有教材传递的价值观不利于他们立足农村社会的生活。比如，许多被高考淘汰了的农村孩子不

能融入农村社会，他们十几年接受的教育，很难像他们的父辈那样踏踏实实地在农村中生活。

^[2]他们不仅对乡村怀有偏见，而且对城市也抱有同样的错觉。农村孩子在把城市想象成现代天堂的同时，又把城市视为充满邪恶的地方，在那里找不到他们所期望的公平和正义。黄函的研究显示，中国农民具有强烈的仇恨情绪。他写到，在大部分农民犯罪的背后，都有一种认知行为动力，即“他们不仅仅是因为饥饿、贫穷才去犯罪，他们还试图在这种行为中去获取一种反对城市的行动意义。”^[6]这种对城市的敌视情绪，不仅是贫富差距导致的结果，更是由城市对乡村的歧视造成的。“农民通过哪怕非常短暂的城市生活的经历就可以轻易建立起这种反城市的认知。”^[6]从教育的角度看，这与农民对乡村世界缺少正确的文化认知相关，他们被城市信仰所诱导而导致文化自信的丧失。这一现象在当下的普遍性，迫使我们必须把乡村伦理重建作为农村学校的头等大事。从这个意义说，乡村教育的内容的确需要足够的城市元素，同时又必须给予乡村文明以更多的关注，让他们对城市和乡村这两种文明有一个真正平等的态度，对自己脚下的土地建立起真挚的情感和充分的自信。教育如果能担当这样的责任，农民就可以自信地走向城市，而不是自卑地生活在异域他乡。而当他们留在乡村时，又能以平等的姿态与城市对话。乡村教育的这一道德设计，是中国城市化策略的必要补充。若我们缺少这个文化重建的意识，就会让城市化担当更多的道德风险。一些学者提出更适合于中国国情的城市化策略，要求让农民低成本获得高质量的生活，即一种“低消费高福利”的生活。^[11]通过调动村庄的非市场化因素，包括农村社会建设、文化建设和组织建设，为农民增进大量非经济的福利，从而使农民在经济收入之外，获得文化性和社会性的好处。^{[12]p220}尤其是在还不能做到“市民化的城市化”的条件下这是非常必要的。而乡村教育的意义恰恰在于让农村孩子能真正体验乡村生活的美好，帮助他们认识农业文明的价值和生活方式的意义。事实上，乡村信仰与城市精神不仅是平等的，而且从改善城市文明缺陷的角度看，乡村文明甚至是更为重要的道德资源。^[13]与此同时，关照乡村伦理及其道德信仰并不意味着对乡村世界的封闭，相反，它可以让农民以更加自信的姿态走向城市。

二、乡村伦理重建的价值转向：教育的乡村使命与现代意义

（一）现代性悖论——守护乡村与走向现代

上世纪三十年代，乡村教育被视为乡村建设乃至拯救国家的策略。比如，梁漱溟的乡村建设理论，提出“农村引发工业和乡村繁荣都市”“理性复兴中国和学校组织社会”“政府社会化和学校化”，试图使“整个中国都联络成为一所大学校”。^[14]梁氏乡学村学的意义绝不仅仅局限于学校教育领域，而是他“理性复兴中国”和“学校组织社会”的政治工程，实际扮演的是乡村社会政治领袖的角色。也就是说，教育的任务已经上升为政治的高度，而

不仅仅局限于教育自身的目的。但今天的乡村建设及其教育策略，已经不同于上个世纪，虽然，仍有许多相似之处，比如，农民的启蒙和解魅问题，但其主要使命已经不是国家拯救，而是乡村文明的现代性及农民教育问题，即如何让乡村和农民在守护传统的同时接受现代性，恢复我们对乡村世界的文化信心。上世纪 20、30 年代，乡村教育的重要人物韩照远，在河南二师附小提出乡村教育，涉及改进乡村社会的“所有方面”，包括民歌民谣、故事童话，以及田地契约、粮价统计和税款核算等。王拱璧在河南省西华县孝武营村进行新村教育实验，把教育与农村改造紧密结合，实行“农教合一”，教材从农民生产、生活需要出发，注重农事教育和农村风俗改良。对于乡村教育运动的整体性和政治性等特点，正像学者班红娟评价的那样：“当时乡村教育的内容的确是广泛而不狭隘、实用而不空泛的，乡村教育运动在事实上是一种包括生产技术、政治观念、医疗卫生、文化教育、公民道德以及自卫教育等多个层面的乡村社会的整体重建运动。”^[15]然而，今天的乡村教育或地方课程，却具有完全不同的内容和目标，它不是乡村社会的全部生活内容，而只是乡土历史、文化地理的教育。其目的也不再是一种以乡村拯救城市，以教育拯救国家的政治战略，而是一种以教育的社会化和生活化为主体的乡村文明及其意义的再认工程。今天的乡村教育，文明的意义已经大于政治的意义。陶行知、晏阳初等人民教育家，以乡村建设为主体的教育，从教育策略上看，主要不在于他们十分重视乡土资源的利用，而在于以改造乡土为目的，把学校的教育与社会改造联系在一起，这才是他们的乡村教育思想的本质。

从学术理路看，一代乡村教育大师们的教育探索，更多带有浪漫主义的色彩，这与处于同一时代的俄罗斯白银时代的民粹主义有很多相似之处。他们往往沉溺于宗教性的迷恋和纯洁信仰之中，而缺少现代理性的法理信仰和立场。马寅卯在评价白银时代的学者时指出：“在高扬人的价值时，他们没有借助理性的力量，也没有把理性抬到至高无上的地位，像十八世纪法国的启蒙运动那样，一切都拿到理性的法庭前审判，而是走了一条截然不同的道路。”^[16]因此，白银时代的民粹主义给了我们对于人性探索极为宝贵的财富，但却没有留下解决社会现实问题及其保护人性和平等的具体策略。这一分析立场对于借鉴和吸收上世纪 30 年代中国乡村教育大师们的思想具有十分重要的参考意义。如果用这样的立场看待那场乡村教育运动并作一评价的话，那就是没有把作为现代文明标志的城市理性作为乡村建设的重要内容。比如，契约、民主、法律、社会等概念。这或许是那一代大师们的一个不小的失误，也是最终乡村建设及其教育运动失败的一个原因。乡村建设运动在今天看来，或许更多留给我们的是一种像白银时代一样的“精神运动”启示及遗产，一种情怀和信仰而不是实实在在的科学方案。不过，虽然当时的乡村建设及其教育运动带有乌托邦想象的性质和特点，但他们

确也催生着一种现代性方案的呼之欲出。他们依靠乡土社会的文化资源，在浪漫主义热情之中开启了现代理性的萌发，或多或少地把城市理性带入乡村解放的过程。比如，梁漱溟的乡村建设理论、王拱璧的新村教育派、黄炎培的职业教育派、陶行知的生活教育派、晏阳初的平民教育派和雷沛鸿的民众教育派，都包含着对现代城市文明的启蒙。然而，他们的乡村构想及其教育策略仍然具有十分重要的启示意义，即他们在引入城市文明的同时没有以牺牲乡村文明为前提和代价。这一点或许是与今天的乡村建设策略最根本的不同之处。一代乡村教育运动大师们已经意识到城市精神对乡村建设的重要意义，在传统中国农民面前呈现出一个令人神往的新世界。如果说有什么不足，那就是这些乡村教育运动的精英们，在改造乡村和守护传统之间常常徘徊和犹豫，未能真正意识到乡村文明现代价值，也没有明确提出城市文明的乡村意义。比如，把乡土教育作为乡村建设的主要教育策略，而没有明确提出现代文明的乡村化问题。比如，陶行知的“生活即教育”、“社会即课程”都是指乡村自然资源的开发，尤其是教育家潘光旦先生明确提出“乡土是本、市工是末”的乡土教育思想，常常忽视了城市文明，及其现代性对于乡村建设的重要意义。

今天的乡村教育更担负乡村文明重建，以及帮助农民重塑文化自信的责任，但同时并不拒绝乡村文明的现代性。在这个问题上，梁漱溟的观点非常值得回顾，他与同时代的其他学者的看法不同，认为乡村运动的意义是文化上性的，其本质是文化的革命。^{[17]p321}由此，农村教育作为乡村重建不可缺少的重要组成部分，在本质上是一种文化建设运动。学者曹跃明在分析梁漱溟乡村建设运动时，认为上世纪初在中国风起云涌的乡村建设不仅是一次经济改良工作，而更是民族文化和传统精神的复兴。^[17]从这个意义上说，做好乡村教育（包括学校教育）是农村社会人文重建的关键环节。法国农村社会学家孟德拉斯《农民的终结》一书中分析认为，农民的终结实际已经完成，但乡村的终结还非常遥远，因为这种终结是一种文化的终结。在现代文明的包围中，农民意识到传统世界的崩溃，但却仍然跨越在两个世界中。^{[1]p112}拿中国来说，2001年一年，中国那些延续了数千年的村落，就比2000年减少了25458个，平均每天减少约70个，但中国的农业文明及其乡村精神却不会这么简单地消亡。村落的终结不同于农民的终结，其含义不仅是非农化、工业化或转变户籍那样简单。村落是作为一种文化符号，文化的终结是思想的、精神的、习俗的，那要比身份转移复杂得多。因此，乡村教育对于农业文明的现代性而言具有重大的战略意义，乡村教育，既代表乡村精神作为一种文化符号的顽强意志，也是推进乡村伦理完成现代性转变的力量所在。

（二）城市文明的乡村意义：农村教育的道德资源

从乡村建设及其教育方案看，乡村伦理的现代性是乡村教育面临的重大问题。同时又是

认识上最为模糊的问题。我们更多地是在批判城市文明对乡村世界的入侵，而对乡村文明的现代性意义缺少认识。另一方面，意识到了乡村伦理的价值，却对城市信仰采取妖魔化的态度。比如，许多学者认为乡村教育的“问题”就在于“城市本位”，他们批评“现代学校教育暗含的隐喻是都市是文明的、先进的，乡村是蒙昧的、落后的”。他们对农业文明的自然礼让、亲亲相和和自足安乐怀有深深的眷恋，但却不知道如何让这种传统精神变成教育现代化的文化资源，不懂得传统乡村信仰如何与城市社会的契约精神、进取意识和创新文化如何结合起来。事实上，现代性方案不会从天而降，而就在我们身边，存在于与乡村文明比邻而居的城市文明之中。乡村伦理现代性的最大障碍就在于对城市文明的误读和谬解。乡村建设正是在城市文明的解放之下才有可能获得真正成熟的现代性方案，守护好乡村传统伦理，但不是封闭乡村社会。我们要摧毁的是传统乡村伦理中家族血缘传统及其伦理价值，要坚守的是传统乡村那种礼让亲和、孝亲和顺、邻里合作等非金钱性的伦理传统；而借用的城市精神也不是冷漠残酷、金钱至上的价值观，而是开放创新、民主法制的现代性文明及其道德观念。

在这个问题上，我们实际处于矛盾的状态，一方面，乡村教育面临城市化的危机，农村教育脱离了乡村世界和农村孩子的实际生活。^[2]另一方面，拒绝城市精神的传播，将农民的精神世界禁锢于看似乎美好的传统乡村之中。许多学者看到了这样危机：乡土教育再现了农村生活的美好，但却忽略了对新事物的呈现。这种教育虽然顾及了乡村精神的守护，但却脱离了世界的现代图景。这样的做法，虽然留住了农民，但却远离了文明的现代性。由此看来，乡村教育实际同时面临两方面的危机，既没有用好乡村教育资源，让农民建立正确的文化自信，又没有充分提供城市文明的价值，让农民借助教育的力量实现精神的解放。后者包括了民主、法制、契约、规则、竞争、工作和财富等价值和信念。一个好的乡村教育方案应当是，既不能让农民自卑地生活在中国城市，也不让农民盲目地逍遥于乡村，而是他们获得作为现代公民自由地决定生活信仰的权利和可能。加拿大学者道格·桑德斯在《落脚城市》一书中描绘的波兰的“乡村陷阱”现象，即为了留住农民，波兰实行了一种被称为反城市化的政策（简称 KKRUS），目的是为避免人口涌入城市，这项措施是在 1990 年后开始推行。措施的核心是以农民社会保障基金为主体的一套养老金制度。在政治方面，这是基于家庭农耕的浪漫想象，而在经济方面，则是源自于一种顽强的乡村主义的传统心态，希望阻止乡村人口涌入城市。这一方案虽然留住了农村人口，但却没有改善农业经营和创业动力。它阻止了农民转变非农创业的动机，虽然让农民得到了保障，但却让农民永远地失去了发展和创业的动力。^{[18]p98~101}

当然，我们必须勇敢地承认，长期以来，对乡村教育资源的认识不足，甚至远不及上世纪 30 年代乡村运动的思想家们。学者孙斐娟专门探讨了这一问题，在她看来，乡村文明及

其文化体系始终是作为现代化的牺牲品而存在。包括两位最伟大的思想家马克思和韦伯都没有能突破这一思想窠臼。她认为马克思虽然也非常关注农民问题，但在总体上否定农民的先进性和革命性（比如，农民在法国革命中起反动作用）。在马克思所构想的现代世界中，农民只有等待工业文明解放其被土地和村社束缚的身体与心灵。在马克思那里，现代世界无需给农民留下合法的政治、社会和文化领地。而韦伯同样希望用城市文明来解放乡村社会并解放农民。这两位现代理论大师更为关注塑造现代世界的新兴阶级及其社会制度，而视农民及农民文化为僵死的、即将被替代的阶级和文明。^[19]然而，对于今天的乡村建设而言，我们已经认识到乡村文明的价值，但却出现简单拒绝城市文明的倾向。城市并不像那些学者认为的那样只是一个缺少人性的地方，事实上，城市同样是一个创造新道德的地方：对陌生人的友善、交换的诚信（信用）、契约的道德等。美国学者乔尔·科特金说，早期的工业城市是以牺牲人类价值为代价的，而现代城市精神却充满着人文和进步。^{[20]p124}学者张瑾描述了三十年代的城市摩登意识，即对时尚和创新的追求。他描述到，在那个年代，全国的城市都以“上海模式”为榜样。如果一个城市有“小上海”的称谓，便是十分的“得意”。^{[21]p293}学者冯客描绘了民国时期的摩登玩意、文化拼凑与日常生活——照像、脚踏车、煤气灯等。认为城市精神是一种真正的现代文明的寓所：创新、变革、发明、进步、变化、开放、思变。^{[21]p425}因此，用城市文明解放乡村精神，其本质不是消灭乡村文明而是乡村文明的现代性。

从中国城市发展的历程看，中国没有经历真正的城市化过程，而是由乡村社会直接模拟而成，与西方的城市发展相比较，中国的城市恰恰缺少的是真正的城市精神。乔尔·科特金在《全球城市史：古代中国的中心城市》一书中分析到，是政治而不是商业主导着中国城市及城市的命运，在那里，贵族、宗教和军队是城市的主要角色，而商人和手工业者只是次要的角色。中国古代的首都，主要是宏大的政府机构，而不是城市主体的市场和商业。在那里，政府机构就足以刺激市场和经济，而无需商业和手工业者的参与。至于商业城市的出现，一直到唐代才出现了类似西方的城市——商业城市。早在1889年，清末传教士明恩溥发表《中国乡村生活》一书，认为中国的本质是乡土性。在他看来，中国乡村是中华帝国的缩影，中国城市的房屋与乡村的房屋完全一样，没有高耸入云的教堂和大楼，中国的城市生活是乡村生活的复制。在中国，乡村伦理构成了城市伦理的基础，生活在城市的人并没有真正的城市道德，他们的人生追求是依照中国古老的乡村习俗延伸而来的。因而对于中国人来说，尽管产生了城市，但仍然缺少城市精神——市场、竞争、理性、民主、法制和公共领域。

三、乡村伦理重建的目标建构：教育的个体命运与政治使命

由前述可知，今天的乡村教育已经由政治的目的（国家拯救）向教育的目的（农民教育）

转变，但我们仍然必须认识到，乡村作为一种乡土存在，其教育价值不只局限于乡村文明自身，最终的目的仍然是现代公民教育。^[22]正像潘光旦先生所言，乡土教育的最终目标是“国民教育”，尽管他在实际操作中，更多强调“乡土是本、市工是末”，把乡村教育局限于乡村本身的改造之上。在潘光旦看来，现代教育是一种“忘本的教育”，认为教育的核心是“安其所遂其生”。^[8]不过即使如此，他仍然从理论上确立了乡村教育的最终目标在于整个国家的进步。费孝通先生认为，中国社会是乡土性的，传统中国是一个乡土社会。从这个意义上讲，上世纪 30 年代乡村教育的思想家们，尽管时常将教育局限于乡村本身，但他们始终没有忘记教育与民族国家的关联。从这一立场看今天的乡村教育，一个致命的问题就在于脱离社会变革的使命，乡村教育在基本价值上出现危机。即既不关注乡村自身的命运，也不关心民族国家的命运，与城市教育一样，把教育看成是“学会生存”的手段，一种谋生的工具。在这一背景之下，乡村教育被城市教育所绑架的可怕之处，远不在于乡村精神的遗忘，而在于失却对民族国家的关注和敏感，或许这才是今天乡村教育与上世纪 30 年代乡村教育运动的根本不同。而乡村教育的这一立场，恰恰是陶行知、梁漱冥、晏阳初等一代先辈大师们从事乡村教育的根本出发点。从西方教育看，杜威提出“教育即社会”，要把学校办成雏形社会，其本质不仅在于以社会改造学校，而且同时也在于以教育改造社会，即把教育与社会和国家关联起来。杜威在《学校与社会·明日之学校》一书中写到：当学校能在“小社会”里给予儿童真正的指导和熏陶，我们将拥有一个有价值的、可爱的、和谐的“大社会”。^{[23]p38}因此，没有国家意识的乡土教育是没有意义的乡土教育。潘光旦先生曾十分急迫地指出，乡土教育最终为民族精神教育和世界观教育。^[8]从历史渊源看，乡土教育最初由十九世纪德国教育家费希特提出，源于对于民族主义教育的觉醒与倡导。而在中国，最早提出乡土教育的陈独秀则把乡土教育视为“新教育”的起点。^[24]日本在二次世界大战前，即日本军国主义统治时期，把乡土教育作为实现国家主义（法西斯）教育的重要手段，从爱乡土到爱国家，从爱国家到忠天皇。而在战后，日本实行了第二次教育改革，继续延续了这种国家主义的乡土教育，颁布了《教育基本法》和《学校教育法》，依然把乡土教育视为爱国教育的基础和起点。^[25]这说明乡村教育作为乡土存在，与国家精神的建构是不可分割的。由此，高度重视乡土教育的国家性质具有重要意义，换句话说，即没有乡土教育就不可能有真正体现民族精神和国家意识的政治教育和道德教育。从这个意义上说，那种脱离乡土知识的应试教育不仅在摧毁我们学生的创造力和生命力，而且也在摧毁我们一代人的民族信仰和国家意识。如果我们看不到这一点，就看不到国家和民族的教育和未来。

对于乡村教育而言，乡土教育的政治价值在民国时期就已经得到高度重视，1932 年，

民国教育部公布《幼稚园小学课程标准施行办法》，其中第五条要求各县市教育行政主管机关承担起编写地方性补充教材的组织工作。抗战爆发后，乡土教育更被视为实施爱国主义教育、增强民族自信心的重要途径。1938年，在国民党临时全国代表大会通过的《战时各级教育实施方案纲要》中，将“本国之历史不重，乡土之教材不谈”视为以往办理新教育过程中出现的智育脱离实际弊端的三大表现之一。据此精神，教育部于同年编订《战时各级教育实施方案》，提出“乡土教材与国家教材应视为同等重要，而地方需要与国家需要应为施教之根据。”^[5]学者程宝美认为，即使是晚清政府编订的《奏定初等小学堂章程》也把乡土教育的功能定位于国家精神之上，特别强调教育和国家的关系，而“国家”“国民”“爱国”或“爱国家”等字眼出现之频繁。^[26]然而，在今天的许多学者那里，乡土教育的国家意义却没有得到普遍认可，成为有待澄清和传播的价值。在改革开放以后，乡土课程作为地方课程，在应试教育的体制之下，成为一种食之无味，弃之可惜的概念，谈到素质教育时少不了，但在实际教育中却被抛在一边。1992年，国家颁布的《九年义务教育全日制小学初级中学课程计划（试行）》，首次提出“地方课程”的概念，将课程分类为国家课程和地方课程两大类。1999年，又提出要“试行国家课程、地方课程和学校课程”。2001年，在党中央、国务院的领导下，教育部正式启动了新一轮基础教育课程改革，颁发了《基础教育课程改革纲要（试行）》等一系列政策文件，其中关于课程管理方面，再次提出“改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。”然而，因为对乡土教育的本质和意义缺少认识，这些要求根本没有进入规范性的课程体系之中。胡金平评价说：“在官方和民间的教育话语中，地方性课程（含校本课程）已基本取代乡土教材、乡土教育而成为地方性知识的代名词。”认为除部分民族地区仍然关注并使用“乡土教育”这一概念之外，乡土教育逐渐淡出人们的视野而成为一个“历史名词”。^[5]

乡土教育尽管指向于乡土文化及农民教化，但其实际意义已不仅在于乡村社会这一有限范畴，最终在于国家认同及其社会文明。把乡村教育局限于地方风土人情教育是对乡土教育的一种谬解。作为广义的乡土课程，应当包含城市在内的地方课程，对于农村社会是乡村传统及其伦理精神，而对于城市则是地方知识及其文化传统。乡土课程的本质是打通学校与社会的沟通，教育与生活的结合。从乡村教育的角度看乡土课程，其作为表达农业文明的课程方式，不仅是乡村农民需要接受的教育，而且也是城市市民需要接受的知识。农业文明的优秀遗产不只属于过去，而且也属于现在乃至将来。但现状是令人担忧的，乡土教育不仅没有在乡村教育中占有应有的位置的，更没有在普通教育（含城市教育）中作为一个重要内容得到安置。学者顾玉军、吴明海认为：“平民教育运动是二十世纪上半叶中国乡土教育发展的

一个典范。但以平民教育运动为代表的乡土教育只是中国教育发展的局部特色，并没有引领中国普通教育与乡土教育的有机结合，中国教育缺乏的仍然还是乡土气息。”^[27]从历史过程看，乡土教育已经经历了一个曲折的发展过程。尤其是在经历了社会革命洗礼的新中国成立之后，许多地区结合当地实际开设了乡土文化地理、民俗及风土人情等科目，有力地促进了乡土教育在学校教育的发展。然而，正像顾玉军、吴明海所说，从总体上看“乡土教育还没有和学校教育有机结合起来。”^[27]2001年，教育部颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》确定了课程管理实行国家、地方、学校三级管理体系，明确支持民族文化和乡土知识通过地方、学校课程的方式进入基础教育的课堂，这为乡土教育的发展提供了新的契机，但乡土教育仍然没有真正进入学校正规课程领域。学者谢治菊认为：“改革开放后，我国实行了全国大一统的教学体系，乡土教育几乎没有存身之处……没有形成科学合理的教学体系……地方化、个性化、基层化的东西越来越少，城市化、国际化、西方化的东西越来越多。”^[28]校本课程的开发问题，在被热抄一段时间后，也似乎逐步开始淡出教育研究们的视野，甚至有许多学者因为校本课程开发所产生的一些负面问题，比如，加重了学生的经济负担，而开始受到批评和否定。乡土课程是地方课程的一种形式，在乡村是乡土课程，在城市是地方课程。但不管其说法如何不同，作为乡村教育的重要内容，乡土教育的最终目的应当是学校与社会，教育与国家的结合。

以近代日本的崛起看，在实施乡土教育方面，尽管其价值观有许多军国主义的成份，但对乡土教育的重视却恰恰从反面值得我们借鉴。从明治时代开始，乡土教育即被纳入规范的课程体系。比如，结合日本地理、历史、自然和理科等课程就“乡土地形”、“乡土历史”、“本地动、植物”、“本地自然风貌”等进行讲授，并由教师带领学生到现场观察、欣赏、研讨等，借以培养学生热爱家乡的思想情操，其目的直达军国主义的国家战略。基于这样的意识和立场，日本形成了规范性的学科体系，将乡土课程纳入正规的课程体系之中。而我们还缺少最基本的乡土课程的框架和体系，对地方课程中的乡土教育尚未建立基本的规范和标准。在大一统的服务于应试教育的背景之下，乡土课程实际只保留了一个空洞的概念而已，成为素质教育的一个标签。学者杨兰有一份调查数据：“家长对孩子及学校的情况了解甚少，尽管学生民族文化的信息源80%来源于传统的社区和家庭生活，但学校与社区的疏离却导致大部分时间生活在学校的孩子与社区的疏离，表现在不会用本民族语言的学生比例高达53%；86%的学生不知道不清楚所居住地区历史上是否出过名人、有什么名胜古迹；20%的学生和27%的村民对本县的地方文化不清楚，仅有民歌、游戏体育活动认同度较高（20%、67%）。”

^[29]乡土教育的危机可见一斑。从制度设计上看，日本的乡土教育尽管形式多样，但都被纳

入正规的制度体制之中，作为必修性教育内容和课程大纲。比如，按专门教学科目编写乡土教材。诸如：乡土地理、乡土历史、乡土政治、乡土经济、乡土文化和乡土风俗等教材。这已远远超出作为补充性和建议性的课程规范，而是一种国家性的教育要求和课程实施指导规范。此外，在这一大纲的要求下，日本各地方均根据本地区特点设有少年宫、少年自然之家、青年之家等社会教育机构，开展丰富多彩的乡土教育。^[25]使乡土教育在培养公民国家意识（军国主义）方面发挥极为重要的作用。而在紧随日本之后的晚清政府的教育改革中，乡土教育也被纳入规范的课程体系之中，而不仅是建议性或口号性的课程。晚清政府对乡土教育的推崇，因为主要学习和依照日本的课程规范，从一开始就做得比较规范，由国家制定国家、地方和学校三级课程。从规范和要求上来说，地方或校本课程在本质就是一种国家课程，所谓地方或学校只是指内容的开发而言，比如，清末乡土教材都是由国家（官方）审订。1905年《乡土志例目》规定“必由府厅州县各撰乡土志，然后可以授课。”但必须“由局员删润画一，呈请学务大臣审定，通行各省小学堂授课。”^[26]当时，乡土教材因地制宜，不是自上而下的国家编纂计划，但实际都被纳入国家课程“大纲”的体制之中，是不可以随意放弃和改变的。比如，乡土教材制度化是从1905年开始的，其标志是清学部《乡土志例目》的颁布。乡土教材的编写有了全国统一的规范。也就是说，乡土教育实际体现了清政府的国家标准和战略意识，尽管这种意识是基于对日本的模仿和学习。

参考文献：

- [1][法]孟德拉斯.农民的终结[M].李培林译.北京：社会科学文献出版社，2010.
- [2]徐继存,耿丽娟.人教版小学语文教材城市化问题调查研究[J].当代教育与文化，2011(3).
- [3]郭志辉.乡村教育现代化三问[J].教育发展研究，2015(1).
- [4]郝文武.价值理性、工具理性视角观照下的农村教育问题[J].陕西师范大学学报（哲学社会科学版），2005(4).
- [5]胡金平.国家意志与我国乡土教育的三次勃兴[J].南京师大学报（社会科学版），2014(2).
- [6]黄菡.乡村的目光——农村学生城市认知的经验研究[J].南京大学学报（哲学·人文科学·社会科学版），2004(6).
- [7]薛晓阳.从自治伦理看乡镇农民的道德教化——托克维尔的乡镇精神及其教育遗产[J].

江海学刊, 2015(5).

[8]海路.务本的教育——兼论潘光旦先生的乡土教育观[J].湖南师范大学教育科学学报, 2012 (6).

[9]贺雪峰.中国农民价值观的变迁及对乡村治理的影响——以辽宁大古村调查为例[J].学习与探索, 2007(5).

[10][美]芒福德.城市文化[M].宋俊岭等译.北京:中国建筑工业出版社, 2008.

[11]贺雪峰.坚持低消费高福利的新农村建设方向[J].学习月刊, 2006(1).

[12]钱理群,刘铁芳.乡土中国与乡村教育[M].福州:福建教育出版社, 2008.

[13]薛晓阳.农村德育的道德价值及其自我建构[J].教育理论与实践, 2012(19).

[14]熊春文.以理性复兴中国、以学校组织社会——对梁漱溟乡村建设及乡村教育思想的社会学解读[J].社会,2007(3).

[15]班红娟.民国河南乡村教育运动中的乡土教材研究[J].湖南师范大学教育科学学报, 2012(1).

[16]马寅卯.白银时代俄罗斯宗教哲学的思想路向和主要贡献[J].浙江学刊.1999 (6).

[17]曹跃明.梁漱溟思想研究[M].天津:天津人民出版社, 1995.

[18] [加]道格·桑德斯.落脚城市——最后的人类大迁移与我们的未来[M].陈信宏译.上海:上海译文出版社, 2012.

[19]孙斐娟.进入现代世界的农民文化命运与新农村建设中的农民文化认同再造[J].社会主义研究, 2009(6).

[20][美]乔尔·科特金.全球城市史[M].王旭等译.北京:社会科学文献出版社, 2010.

[21]李孝悌.中国的城市生活[M].北京:新星出版社, 2006.

[22]乡土不完全指乡村,有家乡故土之意(地方知识),但对于中国乡村教育传统来说,乡土主要指乡村之乡土,本文第三部分,更多使用乡土教育的概念,意在探讨乡村作为一种乡土存在的教育价值。

[23][美]杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟等译.北京:人民教育出版社, 2004.

[24]谢治菊.乡土教育制度化意愿调查及相关因素分析[J].社会科学论坛, 2011(5).

[25]学实.日本的乡土教育[J].外国教育研究, 1990(4).

[26]程美宝.由爱乡而爱国.清末广东乡土教材的国家话语[J].历史研究, 2003 (4).

[27]顾玉军,吴明海.乡土教育:“乡土”与“天下”之链[J].湖南师范大学教育科学学报,

2012 (1).

[28] 谢治菊.乡土教育：概念辨析、学理基础与价值取向[J].贵州师范大学学报，2011(4).

[29] 杨兰.构建乡土教育课程促进乡村文明回归——以贵州长顺县乡土教育实践为例[J].教育发展研究，2013(15~16).