# 乡村教育与乡村建设的政策隔离及问题

——以农村教育的文化责任和乡村义务为起点

内容提要：乡村教育具有特殊的文化责任，这一责任是它作为乡村建设主体的依据。教育的“乡村意识”不只属于乡村教育，实际也属于城市教育。乡村教育不能只有公共性和标准化，而应包含比城市教育更丰富的文化内涵。乡村建设与乡村教育处于两种视野中，前者立足于“农村视野”，而后者则立足于“国家视野”。在政策设计层面，两者处于分离和脱节之中。乡村教育的基本价值是均衡和标准化，而乡村建设则是以致富和发展为目标。事实上，不仅乡村教育缺少“乡村责任”，而且乡村建设同样缺少“教育意识”。乡村教育在政策设计中被赋予“扶贫对象”的身份和处境，而不是作为乡村建设的动力和主体。农村学校实际处于乡村建设之外，没有赋予任何乡村义务和责任。

一、作为乡村建设主体的身份：乡村教育的文化责任

农村教育①要守护一种文化性和地方性，担当乡村建设的义务和责任。这是一个有争议的问题。以基础教育(含义务教育)为例，对基础教育的性质和目标的法律定义就是培养学生的基本素质，以及为进一步升学打基础。但这一定义并未对城市教育与农村教育做任何区分。农村教育作为独特的文化主体，在国家政策设计中尚处于缺位状态。

对于农村教育的文化性和地方性，亦有诸多学者持不同意见，认为教育的乡土性可能损害农村基础教育的现代性和公共性。徐继存和耿丽娟认为，乡土教育虽然顾及了乡村精神的守护，却脱离了世界的现代图景。[1]邬志辉认为，无论是乡村教育还是城市教育，首先应当是“现代”的，因而乡村教育必须是“乡村且现代的教育”。[2]郝文武认为，农村教育是对“农村人”的教育，但不是“培养”农村人的教育。[3]然而，地方知识及相关理论告诉我们，对于农村教育来说，仅有国家标准而无文化定义是不完备的。美国学者格尔茨认为，地方知识具有文化的性质，关注于“认同”问题。地方知识是能够左右社会信念的知识。[4]农村教育的文化性，不是指文化科学的文化，而是对乡村世界“文化认同”的文化，它既是关于人类文明的普遍知识及教育，又是有关农村社会地方知识的教育。由此可见，教育的乡村意识不仅是农村教育的问题，也是民族认同的问题。对于中国的文化体系而言，乡村作为文明的标签是东方传统的象征。农业文明是中国文明的基础，乡村伦理蕴含着传统伦理的本质。清末传教士明恩溥认为，“中国的本质是乡土性”[5]。孔子在《论语》的《乡党》中，谈及乡人生活的大量礼仪问题，这些不仅是一种道德规范，也是普通“乡民社会”的生活伦理。因此，对于中国人来说认识乡村是认识传统的重要方法，乡村教育承担了民族认同的重要责任。

乡村教育之所以是乡村建设的主体，其重要依据正是农村教育所承担的这份文化责任。乡村教育以它独特的文化性，具有作为乡村建设主体的能力，这是由其特殊的文化身份决定的，而不是由其地域性特点决定的。这一身份决定了它的功能的“天定性”。农村教育在精神上的乡村性及其文化认同义务，将为包括城市在内的“教育整体”提供文化源泉。从这个角度看，乡村意识不仅是农村教育应有的信念，也是城市教育不可缺少的价值。谢治菊在反思当下教育的文化困境时认为，当下教育面临地方化、个性化、基层化与城市化、国际化、西方化的困境。前者越来越少，后者越来越多。[6]事实上，教育部于2001年颁布《基础教育课程改革纲要(试行)》，确立以国家、地方、学校三级管理体系，其基本立意亦包括对乡土知识作为民族文化的强调。传统价值作为一种地方知识，在基础教育中已经出现严重危机，这种危机也预示包括城市教育在内的整个基础教育的危机。

1999年陈敬朴将农村教育定义为主要是针对“农村孩子”的教育，还没有作为国家“标准化”的公共教育的含义。目的只是一种“农业教育”(尤其是农业科技教育)。他分析到，这样的农村教育“能直接地满足那些被我们称之为农民和生产者的需要”。[7]可见，这样的农村教育具有特定的目标和内容，与城市教育的任务完全不同，它的公共性和标准性是不充分的。教育的目的和性质就是乡村性的，其主要责任就是乡村建设，包括为农村学生提供知识扫盲、科学普及，以及生活技能的教育。农村教育还没有真正划入公共的或全民的教育范畴，更没有被作为高水平的精英教育、素质教育和公民教育来看待。单纯是为了农村社会的启蒙和发展，而不包括升学或培养科技人才。这十分类似于20世纪初乡村教育运动的目的。不过，又没有那场运动所包含的民族拯救意识。

然而，上述研究者对农村教育的定义已不适应今天的农村教育，今天的农村教育在实质性上已纳入国家公共教育，因而追求升学(精英目的)自然也就成为不可缺少的任务之一。但这一新职能的出现，在理论上不应与它的文化责任及乡村义务相冲突。农村教育应当守护作为地方性的文化本质，应重新唤醒一种“文化自觉”意识。[8]农村教育应当由“地理和物质的逻辑”转向“精神和文化的逻辑”。[9]这一立场是对农村教育文化责任的一种强调。当下农村教育的任务不应仅止于升学，而应同时承担起必要的文化责任和乡村义务。与20世纪初乡村教育运动的目的不同，它不在于民族拯救和国家解放，而在于文化守护和民族认同。这一点又类似于梁漱溟当年提出的文化至上理论，不过在今天看来，主要不是文化复兴的问题，而是如何进行文化守护的问题。从这个意义上看，教育的乡村意识超越农村教育的一般定义与范畴。

二、被遗忘的乡村义务：作为扶贫对象的乡村教育

(一)政策授权的缺失——乡村建设没有教育的“事”

一个严酷的现实，不是农村教育怎么办，而是“乡村”与“教育”的隔离。学校与乡村分属两个不同系统，各有各的目标和任务。乡村与学校已形成物理性与精神性的隔离，彼此之间没有任何法定义务和行政责任。农村教育虽然身处乡村社会，却完全独立于乡村社会。在这样的背景下，谈农村教育怎么办、谈乡村责任，实际已经失去基本的前提。从某种意义上说，乡村教育的问题，首先是两者的关联问题，然后才是教育怎么办的问题。

事实上，不仅乡村教育脱离乡村建设，而且乡村建设同样脱离乡村教育。农村作为一个背景，已经退出乡村教育的视野，乡村教育只是“嵌入乡村”的存在。[10]不仅乡村教育拒绝乡村责任，乡村建设也无视乡村教育。事实上，如果教育只是一厢情愿地贴近乡村建设，而没有“乡村”对教育的应许和期待，乡村教育的“单相思”注定不可能成功。一位乡镇中学校长这样介绍他们在乡村建设中的角色：“我们的主要任务是培养学生，接受区教育局的领导，满足家长对我们的要求(指升学)。不过，我们也参与许多活动，有许多合作。比如，各种文化节、诗歌协会、诗词协会，以及歌唱比赛等。不过，做这些工作没有明确的要求和规定。这是由隶属关系决定的，我们是驻镇单位，因而与他们(指乡镇)是合作关系。”可以看到，农村学校没有明确的乡村义务，更没有制度性的功能和职责。作为所谓“驻镇单位”，他们不是也无法是乡村建设的制度主体，更没有也不可能有直接的主导权。

农村学校与乡村社会之间的关系改变及其功能转向，体现了当下教育历史性和结构性的制度变迁。改革开放以来，国家十分重视乡村建设工作。以每年中央农村建设工作1号文件为例，每年都提出新的主题，在这些政策的推动下，新农村建设得到了强大动力。但提及教育或要求教育参与乡村建设的却相对贫乏。就政策设计本身而言，虽然已将农村教育纳入乡村建设之中，但从总体上看，农村教育的“乡村义务”问题没有得到应有重视。尤其是农村义务教育或基础教育，主要被作为乡村建设的扶贫对象。然而，只有2005年和2013年是例外。2005年在强调农民技术培训、贫困学生免除书本费和学杂费外，对农村基础学校提出要求：“农村中学也要加强农业先进实用技术教育”。不过，也没有提及任何进一步的政策跟进的相关规定。2013年的1号文件中，很少见地提及教育(农村社会教育)为乡村建设服务的问题：“继续实施农业技术推广机构条件建设项目，不断改善推广条件。支持高等学校、职业院校、科研院所通过建设新农村发展研究院、农业综合服务示范基地等方式，面向农村开展农业技术推广”。

(二)文化责任的缺失：有乡村教育而无乡村信仰

中央农村工作每年度的1号文件，对农村教育的乡村责任缺少足够的表达，但并不意味着完全缺少这方面的思考，常常通过专项文件的方式给予补充。比如，2005年国务院发布《关于进一步加强农村文化建设的意见》(中办发[2005]27号)中，不仅关注到作为“社会教育”的文化建设，而且对农村“学校教育”在乡村建设中的作用，并在此基础上提出非常具体的实施要求：“在学校布点整顿中腾出的闲置校舍，可改造为村文化活动基地。充分发挥农村中小学在开展农村文化活动方面的作用，提倡中小学图书室、电子阅览室定时就近向农民群众开放，把中小学校建成宣传、文化、信息中心”。要求在“乡镇可结合乡镇机构改革和站(所)整合，组建集图书阅读、广播影视、宣传教育、文艺演出、科技推广、科普培训、体育和青少年校外活动等于一体的综合性文化站，配备专职人员管理”。2005年或许是个特别的年份，在中央农村工作1号文件中，也是特别提及农村学校的乡村建设义务问题，而且是同时提及农村学校教育和社会教育两方面的义务和责任问题。由此可见，农村教育及其乡村义务，仍然受到政策关注，只是在致富与发展的主导政策之下，显得相对滞后无力而已。

然而问题在于，即使已关注到教育在乡村建设的作用，但也没有意识到“乡村”作为精神意义的作用。乡村建设有了乡村教育，却没有乡村信仰。对于乡村教育还缺少政策层面的定位和思考。事实上，在城镇化及新农村建设的推动下，全国各地都有许多农村社会文化建设的典范。比如，许多发达地区的乡镇，都有文化公园、民俗馆、地方传统产业陈列馆、乡土资料馆、历史名人史迹陈列馆、红色文化基地等。比如江苏制定《生态文明乡村(美丽乡村)建设规范》地方标准，包括规划编制、基础设施与村容环境、产业发展、公共服务、乡风文明、村务管理与长效管理和评价等7个部分，把生产、生活和生态紧紧结合在一起。其中第四条是突出文化传承：“具体内容是发展文化体育、乡风文明。主要目的是让农民既能拥有现代健康生活情趣，同时又能享受传统农村文化的熏陶，保得住传统、记得住乡愁”。在这一过程中，农村学校在硬件上已经毫不逊色于城市学校，达到了很高的现代化水平。然而，从目标、任务和内涵上看，却与城市学校没有任何差别，仍然以升学和考试为价值追求，没有发挥任何对乡村精神的文化认知功能。

(三)文化领导的缺失：乡村精神及教育没有成为政府意识

乡村教育缺失的一个重要原因，是因为文化领导意识的缺失。就调查的个案地区而言，政府有专门设立的农村工作办公室，负责全市农村工作的政策设计与实施。然而，调查显示，包括教育在内的农村社会文化建设缺少规划领导意识。各区、乡镇近5年来，从《工作要点》到《专项工作》，每年发布政策文件达数十份，然而，关于要求教育履行乡村义务的政策文本却从未看到，仅有市县及乡镇政府与教育部门发布的有关学校投入、合并、扩建等方面的政策文件。

乡村精神是乡村建设的根本，这一点似乎仍然没有成为政府领导的普遍意识。郑风田教授在解读十九大报告时分析认为，未来中国乡村发展将以“城乡融合”代替传统的“城乡统筹”及“城乡一体化”。[11]乡村振兴战略为我国乡村建设的未来提供了美好的政策前景。然而，不管社会服务保障体系如何城乡等值，乡村唯一不能等同于城市的，应当是乡村的价值体系及精神文化。就这一点或乡村建设的本质而言，没有乡村精神的一切乡村建设成果都将失去意义。由此，通过教育实现乡村精神的建设与传播，在未来中国乡村振兴的道路上将发挥重要的文化领导作用。调查显示，在乡村治理中，文化领导尚没有成为一种政府意识。在这种情况下，乡村教育及其乡村精神根本不可能成为主导乡村建设的基本信念。“经济大于文化”仍然是基层政府的基本立场，有了“钱”才有“文化”，经济搞好了才去搞文化，在他们心中无疑是绝对正确的，却没有意识到文化可以先于经济，教育可以先于文化。更没有认识到，用教育创造好的文化，再用好的文化发展经济。改变乡村首先是改变精神，这似乎是一个很难让人们真正接受的观念，再好的乡村、乡镇，一般都是在有了钱之后，才去关注乡村世界的文明和文化。文化广场、读书室、体育健身园地，以及村务管理、社会教化、乡风文明，都只是发展的附产品，而不是作为发展的主体和动力。

针对乡村建设与农村教育问题，一些基层政府领导及工作人员，以及乡镇居民和下属村民对访谈调查的回答令人深思。正像一位乡镇官员说的那样：“乡镇工作的重点是经济建设，我们精力有限，不仅人手少，而且资源有限，根本不可能过多关注这些问题。再说，依靠教育(学校)解决不了这些问题。在学校里对孩子们讲这些，要等很长时间才会有效果。做这些是没有什么用处的。而且，现在的农村孩子比他们的父母更向往城市，这是没有办法的事情。”他们的回答已经告诉我们，乡村世界的文化自信似乎已经丢失。在这一前提下，他们不再相信或期待乡村精神及教育的奇迹。

三、作为“国家建构”的乡村教育：乡村建设的叛逆者

乡村教育与乡村建设的分离与脱节，表现于乡村建设是“农村视野”，而乡村教育则是“国家视野”。这既是乡村教育的现实处境，也是乡村教育的政策处境。以2012年-2015年《教育部工作要点》为例，对农村教育的要求主要是教育均衡和标准化建设。农村学校的指导思想，只是对国家教育大纲(主要指德育)的改写，而没有体现乡村伦理的价值与信仰。[12]扶贫性的政策设计的立意仍在于追求升学的城市目标。尽管这样的教育在改善农村学校的办学条件，推进教育公平的方面发挥了重要作用。

2012年的《教育部工作要点》涉及农村教育的内容最多，也最为丰富。第12条是关于“人民群众关心的教育热点难点问题”，包括“进城务工人员随迁子女平等接受义务教育”等。第16条是关于“推进义务教育均衡发展、布局优化”。第27条是关于“农村教师素质与免费师范生计划”。其他四个年份，只是在内容上进一步扩展和延伸，扶贫发展仍然是基本思路，而扶贫的政策立意是标准化建设。由此可见，农村义务教育的总体政策思想是“标准化建设”。比如，2012年《教育部工作要点》中提到“义务教育学校标准化建设”问题。2014年的《教育部工作要点》第24条“深入推进义务教育均衡发展”，除新增“县域义务教育均衡发展”及“工作考核考评”，以及“贫困地区薄弱学校”等问题外，又再次特别强调“制订义务教育学校管理标准”，2015年和2016年的《教育部工作要点》更进一步强调了农村义务教育的标准化建设等问题。

在这些教育政策之中，上世纪末乡村“撤点并校”影响最为深广。数以万计的农村中小学在这个政策的影响下消失。在这一城镇化的大背景下，农村教育不但在物理距离上离开农村，而且也在价值目标上与乡村建设分道扬镳。寄宿成为农村学生接受教育的一种普遍方式。孩子们与家乡的自然环境无缘了，封闭的学校教育使他们无法接触到乡村的自然环境，一心只想改变命运，出人头地，远离乡村，他们与乡村仅有的联系被割裂了。寄宿制也使农村学生与家庭生活相分离，而另一些孩子则因为交通不便等原因而辍学，以另一种方式实现了教育与乡村的脱离。学校作为乡村伦理文化的载体与传播者，对乡村社会的作用从此消失了。[13]农村学校永远地离开了乡村文化，抛弃了乡村建设的责任与使命。当下教育的城乡并轨，实际是乡村向城市的并轨，它们是不平等的。在文化上是反传统的，在精神上是反乡村的，在道德上是反伦理的，在形式上是反自然的。

乡村教育对乡村义务的拒绝是普遍性的。我们的调查显示，农村教师对乡村伦理“进课堂”普遍反应冷淡。有教师回答说：“把孩子培养成知书达理的人是最重要的”。事实上，不能说传统教育在农村教育中已经蒸发，在许多学校中仍然受到重视。比如，个案学校关于清明节的主题班会，从杜牧的诗到祭祀节日，再到二十四节气，以及传统文化，效果很好。但是，这些都不是普遍性的，更不是制度化的教育安排。调查显示，对于是否经常开展有关乡村文化的教育活动时，61.4％的农村教师选择了“偶尔”，35.1％选择了“经常”。50.1％的教师认为，学校更重视的是综合素质，18.1％甚至认为是“应试能力”。

乡村教育与乡村建设的分离只是现象的一部分，而更为严重的是，它们在价值上和精神上的对抗，乡村教育扮演着精神叛逆者的角色。乡村建设处于“双向受敌”的境地，不仅城市元素在瓦解乡村建设，比如，因为交通和物流而造成乡村经济的萎缩，而且乡村教育又从精神上摧毁了乡村建设的意志和信念。乡村教育在精神上是“去乡村化”的，甚至是“反乡村化”的。乡村教育不仅对乡村建设没有贡献，相反则是乡村建设的摧毁力量。这种破坏力量不是物质性的，而是精神性的，表现于拒绝对任何乡村精神的传播和关注。在上述诸多文件中，即便是一些十分完备的政策设计，包括已经关注到农村教育的乡村义务问题，但也没有在任何方面考虑到文化和伦理问题，更没有对乡村少年的精神问题以及农村学生脱离乡村生活等问题做出任何指导意见。

事实上，乡村少年亦有对乡村的留恋，但却不是本质性的或文化意义上的，大都只是直觉的或功利的对比。当询问学生长大后想要去哪里工作，46％的学生表示“不确定，等以后再说”，愿意“留在农村”的学生只有19％。当问及“为什么不会留在农村呢?你不是喜欢农村的吗?”，回答却是说：“是喜欢呀，但是这里除了种地什么的，没有什么工作呀，要不就开小店。而且我的爸爸妈妈都不在这里，我为什么要留在这里呢。”农村学生虽然在情感上仍然喜爱农村，但对城市生活却抱有强烈幻想。对于生活在城市或农村的“二选一”问题，他们并不犹豫，这种对城市的向往与对乡村的不舍的情感困顿，似乎成为乡村社会的“主流情感”。追求升学和功利的教育掏空了他们对乡村的精神信念——事实上，这一点不止于乡村教育，对于城市教育来说，性质也是一样的。

以个案学校(小学)的调查资料为例，2015-2016学年，该校德育工作计划的内容有：“校园文化建设月”活动，营造和谐、积极的育人环境，分阶段进行“行为文化建设周”“教室文化建设周”“宿舍文化建设周”活动，以及“保障安全，珍爱生命”主题教育活动、交通安全、防溺水、防震避险系列活动等。个案学校对德育活动高度重视，也有系统的设计和丰富的内容，但这些活动与城市学校没有区别，没有与乡村道德建设相关的任何内容，严重缺乏乡土特色，脱离农村生产、生活实际。

针对这一问题，一位受访者(教师)说，学校开展的教育活动，都是根据德育教材扩展而来，传统文化和乡村伦理的内容的确很少。同时，实施过程中会受到很多因素的阻碍。“我们没有专职的德育教师，本地教师和外地教师各占一半，最远的来自黑龙江，且相当一部分都是城里人，对于当地的文化传统几乎是不懂的。就算是本地的老师，也早就在市里居住，且现在的孩子喜欢城市的东西，给他们讲太多传统的东西会觉得烦。而且家长们认为学生的学习成绩最重要，他们投资教育的功利性很强，他们认为给孩子们讲这些是浪费学习时间。许多青年教师是考编进来的，对农村根本没有特别情感。”农村教育(学校)与乡村建设，在精神上没有共同语言及彼此依赖的基础。

在20世纪末我国乡村教师的构成还是处于“农民化”的阶段，而今天则以“市民化”的教师为乡村教师的主体。[14]任仕君认为：“乡村教师的知识分子属性不断弱化，对乡村社会与政府的影响力越来越小。”他指出，清末“废科举、兴学堂”将私塾改造成现代学校，对乡村教育进行国家统一管理，自此之后乡村教师逐步被纳入国家管理体系，乡村教师在成为“公家人”的同时逐渐失去了“乡土性”。以往，私塾先生能否受到乡土社会的认可，主要是靠其个人品德、才学与社会评价，而对现代乡村教师的评价，主要看教学业绩、学历和职称，评价主体也不再是“乡民”，而是教育行政部门。教师身份的“国家建构”使他们逐渐疏远了乡土社会，致使乡村教师的公共责任不断弱化，逐渐蜕变为乡村公共事务中的边缘人。[15]这一分析与我们的调查结论完全吻合，乡村学校成为乡村社会的“另类”，而不是乡村建设的志同道合者。他们不仅各自走着自己的路，而且乡村教育还不时发出异化的声音。从乡村教师的角度看，他们既游离于农民之外，又游离于公务员之外。他们实际甚至成为摧毁乡村精神的重要因素来源。乡村意识及伦理的“自我迷失”，在农村学校中表现显著。在传统乡村伦理文化逐渐“退场”之时，新的伦理文化又未能顺利“出场”，于是乡村社会的“伦理缺场”便成为一个普遍现象。[16]我们必须面对的事实是“教育不但不能改变农民的命运，反而成为他们不堪承受的重担”[17]。

四、乡村教育的历史经验：作为乡村建设主体的乡村教育

20世纪30年代的乡村教育运动中，教育不是立于乡村之外的看客。梁漱溟认为，中国的乡村建设运动，实质是教育运动，“或者也可叫做一种教育家的社会运动，或也可说社会运动者走教育的路开出的新构造”[18]。邬志辉认为，把教育当做乡村建设的手段，是自20世纪20年代乡村运动的基本主张。[19]他们甚至要求乡村教育应担当改变国家命运的责任。当时乡村教育运动之所以能够轰轰烈烈地进行，是奠基于乡村教育与乡村建设的统一。在那个时代，乡村教育甚至成为乡村建设的代名词。教育办在乡村，乡村创办教育。诚如晏阳初要求的那样，不能“坐在都市图书馆中讲乡村教育”，而要以农村社会的“一切生活现象”作为“图书馆和研究室”。[20]当时参与乡村教育的都是知识精英，许多都是留学归国的学者栋梁。他们不是为了逃离农村而求知，相反，求知恰恰是为了进入乡村。最为壮观的是“博士下乡”运动，许多博士与他们的家属居住在定县，在那里形成了一个平民教育的“社会”。[21]晏阳初本人曾多次受到张学良的高薪邀请，但都被他谢绝了。

在那场乡村教育运动中，教育的目的是乡村建设和社会改造，学校和教育也是依托乡村建设而发起的。梁漱溟提出“政府社会化，社会学校化”的口号，设想“政教合一”的宏伟蓝图，以达到改造乡村乃至国家的目的。许多记载提供的资料显示：当时“村学乡学”聘请的先生，其作用不单单是教书，而在“以阖村人众为教育对象，而尤以推进社会工作为主”。教员还须负责与上级机关或后方大本营联络。乡村教师也不同于私塾先生，而是救国救民的“先知”，“乡村教师在近代史上的整体群像不只是教书先生，而是具有乡土情怀、勇于担当改造社会和救国重任的公共知识分子形象”[22]。当时的乡村教师虽为一布衣学者，却能心系社会公共事务，成为推动乡村建设的动力。[23]由此可以得出结论：乡村教育与乡村建设的结合对于乡村建设是多么重要。

教育在乡村建设中扮演的角色，绝不止于围墙之内。乡村制度创新的重要基础是“知识群体的文化自觉”。[24]今天新农村建设的任务，可以说与那场百年前的运动，在本质上是相似的。晏阳初曾特别强调，平民教育虽然是“以识字教育为起点”，但却“以公民教育为正鹄”。[25]在当时的乡村运动中，许多社会教育的事是由教育部门做的，而不是像今天，许多教育的事情交由社会部门去做。那时的教育是一个“大部门”，是社会组织及社会改造的领导者和组织者。正像梁漱溟所说的，村学乡学不单是一个学校，而是一个“乡村组织”。[26]比如，晏阳初的平教会以定县为实验区，其中卫生教育是他乡村建设的重要内容。当时，平教会被授予很大的乡民管理权力，他们有挑选、任用，以及监督和罢免保健员的权力。[27]陶行知的“社会即教育”——对杜威“教育即社会”的颠倒——对于乡村教育来说，其真正含义在于以乡村建设的需要为目的建构乡村教育。这与今天农村教育的视野很不一样，我们只是学校教育加一点社会知识而已，而且这一点知识还与乡村建设没有关联。在那时，乡村建设与民众教育是一个整体，而不是两个背道而驰的列车。陶行知在南京设立晓庄师范，其宗旨也是以教育推进乡村改造。时有《改造全国农村教育宣言》宣称：“征集一百万同志、促办一万万所学校，改造一百万个乡村。”正是为了达到这个目的，所谓生活即教育、社会即学校和教学合一的教育思想才会诞生。为保证学校办在社会里，学校一方面与地方机关单位如水利、卫生、工厂等相配合，一面自己设立社会事业单位如中心茶园、巡回剧团、民众学校、展览会等，用以密切与社会的关系。[28]

再看同为20世纪上半叶的韩国“新村运动”，其意义也在于赋予教育以重要的乡村责任，将教育作为推进新村运动的主体。韩国政府在全国设立82个培育新村精神的研修院，而中央研修院成立于1972年，可同时容纳670多名学员，学院主要培训新村指导者。他们回到家乡以后，担负起乡村教育(社会教育)的领导责任。34年中，研修院先后培训韩国学员64万人、外国学员4万人(遍及70多个国家)，成为培育和传播新村运动精神的摇篮。许多学者认为，我国当前乡村建设的最大问题在于，没有农民主体意识，缺少农民参与过程。但仔细看来，农民主体的基础是什么，实际还在于依赖教育的传播与培育。韩国的“新村运动”，重在培养农民改造乡村的信念，其重要启示在于，教育不能只关注农民或学生的个人命运，而必须同时关注乡村世界和国家的命运。

清华大学教育研究2018-12-11