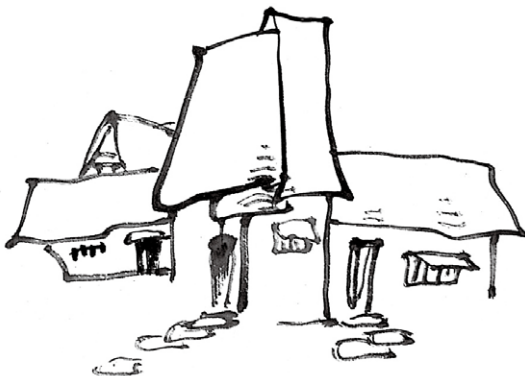


乡村教育的问题与出路

◇ 文 / 刘铁芳



在以城市化、工业化为核心的现代化追求进程中，城市成为现代化的先导与主体，农村被动地跟随其后，二十世纪五十至七十年代遗留下来的“城乡分割、对立矛盾的二元体制”（温铁军：《“三农问题”：世纪末的反思》，《读书》，一九九九年十二月）更人为加重了城乡二元割离，城乡普遍地被人们解读为富/贫、先进/落后、文明/野蛮、现代/传统二元价值对立模式，传统乡村文明已然被排斥于“现代文明”视野之外。到今天，应该说农村的面貌有了不同程度的改观（改观得较好的，多是把乡村变成了城市化或近城市化的模式），但城乡差别依然客观存在，并且有不同程度的扩大趋势。当城市文明中热衷于互联网、知识经济、麦当劳与肯德基、时尚与高雅之际，农村中还有人为了衣食、为入学、为基本的生存担忧，这就是事实。正因为如此，人们对城乡的二元解读并未有实质性变化。我们当今对乡村教育的关注乃至扶助在很大程度上也是基于此二元解读之上，作为乡村教育的“他者”的我们，更多的是以一种俯视的姿态来关注乡村教育。

在此，至少有两个基本问题仍被遗忘、被忽视：其一，读书对乡村儿童究竟意味着什么？换言之，

他们究竟从读书中获得了什么？对于其中一少部分人而言，意味着升学、上大学，从“他们的世界”中走出来。可是一个不容忽视的事实是，来自弱势群体，特别是来自贫困乡村的大学生，由于起点的不同和整体素养的差异，他们进大学、乃至大学毕业后参与社会竞争的机会同样是不平等的，他们往往要付出更多的努力才可能赢得与别的同学同样的机会，就如同他们当初付出了比城市学生更多的努力，甚至是根本就谈不上全面发展的可能而赢得上大学的机会一样。与来自强势群体的大学生相比，他们所共有的不过是一纸“学历资本”，而在综合教养、“社会关系资本”等作为参与社会竞争的重要砝码上面，他们便相形见绌，故“即使他们侥幸进入高等学府，大多也是选择与自己家庭的文化有‘亲缘’关系的专业、学科，将来从事的职业的社会地位、收入大多低于前者”（孙传钊：《隐蔽的遗产》《读书》，二〇〇一年九月）。其二，我们是否应该关注乡村世界中原本就拥有的东西，我们的关注方式是否客观上造成了他们对“他们的世界”中的原本有价值的教育资源的遗弃与背离？我们是否应该努力发掘“他们的世界”中的教育资源，让他们甄别其优劣，并且充分认识、珍视、利用他们自身的优势教育资源，来弥补他们的

劣势，而不仅仅是单以向“我们的世界”中的优势看齐？当乡村教育问题被缩减为硬件设施的改造与读书机会的保障时，我们应有的对乡村教育问题的整体思考与深层把握便被遮蔽。实际上，我们对乡村教育的关注大多是以默认现行教育模式与基本教育政策为前提的。对于一个以“三农”（农村、农业、农民）为主要成分的国家来说，没有富于特色的合宜的乡村教育模式及相关政策倾斜，应该不只是一种遗憾。

我国地域广，地区差异、城乡差异大，而我们长期奉行整齐划一的思维模式，事实上造成我们在教育取向上的单一化，由于教育的话语权、决策权集中在城市阶层，更潜在地使得我们的教育政策与主流教育话语更多地带有“城市取向”。“希望工程”本身就是一个隐含着“城市取向”的话语模本，就大多数城市学校而言，或多或少，经常可以得到各种教育资助、政府额外投入，但从来就没有人把这看成是“希望工程”，而是被看成分内的、理所当然的，因为这个世界是“我们”自己的“世界”。而贫困乡村能得到远远少于城市学校所得的有限的资助被冠以“希望工程”的神圣名义，因为这个世界不是“我们的世界”，而是“他们的世界”，说白了，这里的教育并不是“我们”自己的教育。“近水楼台先得月”，“城市的世界”率先成为我们的教育思考与决策的基础与背景。我们更多的是在“我们的世界”中构造“我们的世界”的教育蓝图，以此来比照“他们的世界”，看看那里缺少了什么，或者以“我们的世界”中的教育问题毫不反思地类推于彼，然后再把我们的理想设计与改造推及于彼。这几年来，沸沸扬扬的素质教育、“减负”，乃至现今的热点“创新教育”等主流教育话语，更多的是代表了城市教育的呼声，并不能真正代表广大乡村教育的声音，尽管乡村教育确实也存在、甚至更突出地存在此类问题，但在我们的事实上带有明显“城市取向”的教育设计面前，乡村教育除了以更多的努力沿着我们的设计往上攀爬之外，还能做些什么呢？我们究竟在何种程度上

敏锐地触及了那些身处社会最底层的人们的生存状况呢？“城市知识人总在抱怨中、小学生负担太重，教学太单调，高考试题太死板，这在知识人与城市的语境中是绝对有道理的；但在乡村语境中还同时存在着另外的道理。很少有乡村地方的学生与家长抱怨学习负担重，须知乡村学生要考到与城市学生相同的分数是要付出更大的辛劳的，而且大城市学生的高考录取分数线比乡村地方的学生要低，也就是说乡村学生要想上大学实际上要比大城市学生的考分高，那负担就可想而知了，但他们并不抱怨学习负担——所谓的‘全面发展’对他们来说乃是不折不扣的奢侈。”（李书磊：《村落中的“国家”——文化变迁中的乡村学校》，浙江人民出版社，社一九九九年十月版）因为这是乡村少年走出“他们的世界”的几乎是唯一的道路。我是农民的儿子，从小父母就是这样教我，我现在的父老乡亲还是这样一次次地教训着他们的儿女。

实际上，当我们在让乡村接受我们设计的、他们并无多少选择余地的教育模式的同时，我们也把“城市取向”的价值预设渗透其中，使之成为乡村教育的主导性价值取向与价值目标。乡村儿童在教育中能更多地感受到的乃是来自另一个世界的强势价值预设，“知识就是力量”（忽视乡村生活中长期积累起来的淳朴的生活经验和智慧）、“成才”（以“我们的世界”为参照系的有用之“才”）、“大事业”（不同于“他们的世界”中的“平庸”的“劳作”）等等，这些在乡村教育中被有意无意渲染的强势价值目标，又有意无意地构成了对“他们的世界”的价值湮灭，或者在比照中沦为低层级的价值特性，从而使其中的个体自觉不自觉地对此预设作出不容置疑的价值认同和价值企望。在这种教育模式中，他们有意无意地放弃——也不得不放弃“他们的世界”中潜在的价值特质。“我们的世界”中的优势和劣势成为他们的目标与摹本，而“他们的世界”中的劣势和优势则实际上都成了低层级价值劣势，被置于我们对他们

的预设之外。

乡村地域文化中长期积淀而形成的地域、民俗文化传统,以及乡村生活现实中原本就存在着许多合理的文化因素,有着对于乡村生活以及乡村生活秩序建构弥足珍贵的价值成分,换言之,乡村地域文化中原本就潜藏着丰富的教育资源。传统的乡村教育体系正包含着以书本知识为核心的外来文化与以民间故事为基本内容的民俗地域文化的有机结合,外来文化的横向渗透与民俗地域文化的纵向传承相结合,学校正规教育与自然野趣之习染相结合,专门训练与口耳相授相结合,知识的启蒙与乡村情感的孕育相结合,前者的不足可以在一定程度上通过后者来弥补。当外来文化与乡村文化相对平衡时,两者能和谐地作用于个体,使其既成为外来文化的受者,又能成为本土文化价值的继承与阐扬者,本土文化价值能有效地活化、彰显于他们身上,成为他们成长的重要因素。当外来文化价值渲染日渐强势,而完全盖过乃至淹没本土文化价值视野时,本土文化价值不再能有效地活化、并彰显于他们身上,而成为被排斥的对象,或者在价值甄别的劣势中内化为他们的自卑情结。他们在乡村教育中,以不同的心态企望着另一个世界。这样的结果是,他们身在“他们的世界”之中,自觉不自觉地背离于“他们的世界”,这意味着他们所接受的并不切合于他们的全面发展的教育的过程,实际上是他们为了达成强势价值目标而不得不经受的苦役,这或许是尽管事实上乡村教育存在着比城市教育更多的问题,比如应试中心、负担重,这种不合理性却被乡村师生、家长普遍合理化的根本原因。

我们的乡村教育模式表面上看对每个乡村儿童都是开放的,每个人升学乃至上大学的机会均等,但由于先天素质、家庭环境、教育条件、大学规模等多方面的限制,个人把握这种机会的可能性不可能均等。这意味着这种教育模式实质上先在性地预设了其中的大部分是迟早要淘汰出局的。显然,对于这大部分而言,由于升学目标的渺茫,他们在此

教育中应有更广的切合于他们的生存现实的价值目标和理想追求,而且教育应该充分尊重且努力培育其广泛的价值目标与理想追求,使他们在力所能及的范围内更好地发展,从而使他们真正把握受教育的机会,真正接受了对于他们的教育。但现实乡村教育中单一的价值预设模式恰恰先在性地排斥了其中的大量儿童,他们在这种教育中是无望的,他们是弱势群体中的“弱势”。他们在这种教育中得到了什么?当然在一定程度上他们也得到了知识技能的训练和眼界的开阔,但他们同样也在很大程度上得到了身在其中的失败和无望的被排斥(这或许是当今厌学情绪大量存在的根本原因之所在)。究其实质而言,我们目前乡村教育模式是精英趋向的,而非平民关怀的,是形式的机会均等,而缺少实质性的机会均等。我们强调九年制义务教育,却并没有实实在在地去考查这种教育对乡村儿童的一生究竟意味着什么。如果一个人多读或少读一年书对于他而言并无多大影响,那么那些家境尚贫的乡村少年何必要花几百上千元去多读一年呢?义务教育受法律保障,乡村儿童应该且必须去接受它,但法律不可能保障这种教育之于乡村儿童的意义,不能保障这种教育对于他们而言就是良好的教育。

由此看来,目前乡村教育的问题直接表现为教育机会的充分保障和义务教育的普遍实施,在国家、地方政府和农民家庭的教育成本分担中达成合宜的比例,确保乡村教育的有效投入,但更深层的基本的问题则是合宜的乡村教育模式的建构,在尽可能给予乡村少年同等升学机会的同时,也让他们特别是那些上不了大学的乡村孩子更多地受到对于他们而言(最好)的教育。我们关注乡村教育,不仅需要给他们提供更多的教育资源配置,还有一个同样重要的问题,即如何真正使他们真实拥有的教育资源发挥最好的教育效用。这需要制度和政策的倾斜,就目前而言,这是一个尚待启动的系统工程。

显然,关注乡村教育并不止是关注单纯的资源输入,它更需要我们直面乡村教育的现实,去做

深层的探问。当前，我们至少应从以下几方面来增进我们的思考。其一，在对我国教育整体把握、全局关照的同时，审思乡村教育应有的特质。二十世纪二十至三十年代的乡村教育运动曾经触及于此，“教育宜视社会生活以立方针，有定论矣……吾国方盛倡普及教育，苟诚欲普及也，学校十之八九当属于乡村；即其所设施之八九，当为适于乡村生活之教育”。在此，黄炎培先生的着眼点有两个，一是乡村教育的普及，二是乡村教育之于乡村生活的意义。虽然他们所设定的解决乡村教育问题的办法有些偏颇，不宜于今日，但他们所提出的问题其意义是鲜明的，“夫苟大多数受教育者之所需，明明其在彼，而施教者之所与，乃斤斤乎在此，供求不相应；使夫受教育者无以增益生活能力，害犹小，使夫受教育者尽弃其学，而学因以减缩其固有之生活能力，害不更大耶？”乡村教育的独特性问题是中国教育现代化进程中所面临的、但至今还远未深层触及的问题，当我们把乡村教育的问题集中于教育的普及，另外一个便遭遗弃。其二，在把握城市教育的优势和问题的同时，积极探寻乡村教育的劣势和优势，并且尽可能多一些地尊重并彰显其优势，让乡村少年能更多地且乐于去感受、发现、利用乡村世界的独特教育资源，而不是单纯囿于我们所设计的各种知识、技能训练之中。其三，在目标统一而又充分考虑乡村教育的特质的基础上去进行教育的设计规划，制订相应的政策。尽管乡村教育运动的意义不能过高估计，但他们的意图则值得借鉴与深思：针对乡村现实问题（黄炎培），关注乡村文化秩序的建设（梁漱溟），力图增进乡村生活的改善，建设适于乡村生活的教育方式方法（陶行知）。其四，关注乡村文化建设。乡村文化建设的问题在当代中国应该说也同样是一个尚未深入触及的基本问题，当然它并不是乡村学校教育所能解决的，但至少我们应有两方面的思考，一是乡村文化之于乡村教育的影响与作用如何，二是乡村教育之于乡村文化建设的意义又何在？

当我们重新提出乡村教育独特性的时候，绝不意味着我们的乡村教育意在使乡村儿童局限于乡村生活，他们理当享有更广阔的生活世界，但我们对乡村教育的预设应在更基本的层面去关照他们的生活境遇之中的生存方式的改善和生活幸福的实现，使他们既可能享有进入更高级教育的机会，又使那些没有此机会的孩子能在他们的人生中享受一段对于他们而言良好的教育。也许，该是我们认真思考乡村教育问题的时候了。我们应该放弃那种先在性的简单的二元价值预设（这并不是说漠视城乡差异），放弃那种居高临下地俯视的姿态，尽可能地消除作为说话者与乡村世界的隔阂，把乡村教育的问题同等地纳入我们的教育的“视界”中来，纳入“我们的世界”中来，去更切实地关注、倾听、理解那个世界的教育处境与教育要求，以那个世界作为我们论说其教育问题的基础与背景，在“面向世界、面向现代化、面向未来”的同时也面向乡村生活事实，真实地表达乡村世界的教育理想与期望。唯有这样，我们的话语才可能真正成为那个世界的教育话语，我们的言说才可能是有“根”的言说。

（选自《读书》，2001年第12期）◎

