

从“返乡”到“在乡”：基于乡愁的乡村教育观念反思

◆ 王彬 向茂甫

[摘要] 知识分子在乡愁的驱使下以危机叙事和理想化叙事分别书写着乡村的现在和过去,进而将乡村教育视作拯救或重建乡村社会文化的工具,建构出教育返乡观念。此观念肇始于修复型乡愁,其思路重在“返”,但从学理逻辑和现实情况来看,它缺乏反思性、批判意识和现实感。我们倡导反思型乡愁及其对应的教育在乡观念,其思路重在“乡”。主张厘清传统乡村教育价值与当前乡村教育发展两大问题域;从乡民的教育需求出发,走乡村教育现代化发展之路;从乡村与城市的差异出发,走乡村教育特色化发展之路;从乡村内部的差异出发,走乡村教育多元化发展之路。

[关键词] 教育返乡观念;教育在乡观念;乡愁

[中图分类号] G42

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 03-0046-06

近年来,我国乡村教育研究大致呈现出两种思路:城镇化的现代主义路向和乡土化的浪漫主义路向。^[1]本文以后一种思路为路径,从中提炼出知识分子的乡愁以及在此基础上建构的教育返乡观念,将其作为马克斯·韦伯(Max Weber)意义上的理想类型(ideal type),从知识社会学的视角进行理解和诠释,以期厘清和反思已有研究,并探寻未来我国乡村教育研究之趋势和侧重所在。

一、乡愁建构教育返乡观念

(一) 乡愁中的教育危机叙事

乡村教育研究中的乡愁,首先表现为知识分子对于乡村社会文化与乡村教育强烈的危机感与失落感。知识分子或是讲述自己亲身经历、感受到的乡村现状,或是罗列乡村教育发展中的大数据资料,来书写这种危机。其脉络主要体现为,一是随着现代化进程一并而来的唯利是图、见利忘义、沉溺享乐等价值观对勤劳吃苦、淳朴善良、守望相助等乡村传统美德不断侵蚀,导致乡民染上赌博、买码、暴力犯罪等恶习,成为“乡村社会文化精神缺失的表征”^[2];二是村落学校在短时间内快速地被“终结”,导致乡村变成文化的沙

漠,因为“当村庄中再无学校,传统的乡村文明也必将日趋衰微,乡村生活也将在文化的退化中丧失自己独到的精神内涵”^[3];三是乡村青壮年父母离乡外出务工,既造成乡村建设文化主体的虚空,又造就出许多孤苦无依的留守儿童,“直接导致乡村儿童精神世界的荒芜”^[4]。这些危机叙事传达出知识分子心中浓浓的乡愁,字里行间弥漫着沉重而哀伤的情绪。不仅如此,危机叙事还暗示我们失落了一些非常重要的东西,这些东西似乎并不仅限于乡村教育和乡村社会文化本身,而是更根本的——失落了与大地血肉相连的乡村这样一个“精神家园”^{[5]19}。这样的失落造成了我们“无家可归”的存在境遇。所以乡村教育危机是我们生命存在之“根”的危机,是一种本体性的危机。

(二) 乡愁中的教育理想化叙事

乡愁同时传达出知识分子对于逝去乡村生活方式与乡村教育的深情眷恋与理想化怀想。与今昔的失落感相对应的,是对往日的追思与怀念。知识分子描绘了在社会动荡、价值倾颓时期,淳朴的乡民对于遭到迫害、逃亡归乡的游子予以接纳和保护^{[5]12};描绘了乡村儿童与大自然的亲密互动,从大地、泥土、星辰、四季运转、田间放牧

王彬/四川师范大学教育科学学院博士研究生,副研究员(四川成都 610066);向茂甫/四川师范大学计算机科学学院副研究员(四川成都 610066)。

和游戏玩耍中体验到的作为人与生活世界的联系和互动，从中获得生命存在之意义的滋养；描绘了绿水青山间，年长一辈在劳作之余给乡村儿童讲述民间传说、神话故事等自然流淌的生活教育场景^[2]；描绘了乡村教师对于乡村儿童的殷殷期盼、孜孜教导和无私教诲，使其在成长过程中体验到重要他人的激励与指引，从而为成长提供动力^[6]。在这些回忆中，往日乡村被打上理想化的烙印，成为个人生活方式想象中的一种美学符号。乡村在知识分子的怀想、忧郁和自我意识的结合中产生出一种独特的审美感，反映出他们对于生活美学与道德自由困境的敏感性。在现代社会人际互动冰冷、人与自然疏离，在制度化的学校教育越来越压抑学生作为人的灵动与鲜活等现实面前，这些温情的叙事为往昔的乡村生活镶上了一圈玫瑰色的光环。在知识分子充满深情的怀想中，传统的乡村社会文化与乡村教育被书写为亲密、温暖的典范。

（三）基于乡愁的教育返乡观念

危机叙事和理想化叙事分别书写着乡村的现在和过去。在对比中乡村被割裂为“非黑即白”的两种世界。知识分子对于乡村的情感体验与时间线索高度耦合：往昔的乡村意味着温情与安全；今日的乡村意味着危机与失落。在炽热情感的驱使下，知识分子以乡村教育作为快速解决乡村社会文化问题的工具，建构出教育返乡观念。

教育返乡观念将乡村教育视作拯救或重建乡村社会文化的工具。它认为重建乡村教育就等于是重建乡村社会文化，教育政策、乡村教师和乡民在此宏大目标中各自被赋予任务。它的大致思路是：通过教育政策、课程资源、乡村教师、乡民等主体的返乡，恢复乡村教育的往日场景；通过乡村教育的返乡，恢复乡村社会往日的生活方式和道德体系。

在乡村教育政策与导向上，这种观念要求政府树立保护乡村生活方式和重视乡村教育的价值观念，同时反对撤除村落学校^[7]。在乡村学校教育的角色方面，它要求乡村学校替代性地满足乡村留守儿童缺失父母亲情抚育的情感与教育的需求，加强庇护和培育的功能^[8]。在课程资源的选取上，它呼吁吸纳乡土知识作为课程资源，以保护和传承乡土知识和乡村生活方式^[9]。在乡村教师的培养与专业发展上，它号召乡村教师坚守乡村，承担起改造乡村生活方式的“灵魂”的角色，争做重建乡村文化

的生力军^[10]。在乡民的价值观念和生活方式上，它呼吁扭转乡民和乡村儿童忽视、排斥和贬低乡村生活方式的价值取向，培养他们热爱、依恋和推崇乡村生活的价值观念，提倡乡民减少外出务工，发挥家庭教育在乡村儿童成长中的作用^[11]。

综上，知识分子的乡愁与教育返乡观念紧密联系在一起，成为我国乡村教育研究的一种思路。这种思路首先描述乡村现状令人忧虑，这对于整个社会而言是一场灾难、一种本体性的危机；为了摆脱这种危机，有必要恢复往日的乡村生活方式和教育场景，因为过去的乡村是温暖、安全和滋养的；恢复往日乡村秩序的工具是乡村教育，唯有乡村教育能够拯救乡村；所以离乡的、城市化取向的乡村教育要调整为返乡的乡村教育，通过乡村学校、课程资源、乡村教师与乡民等多主体的返乡，实现乡村教育的返乡，最终实现精神家园的返乡，重现往日的乡村面貌。

二、对教育返乡观念的若干反思

在对乡愁与教育返乡观念进行勾勒、描述后，我们发现，在罗列乡村社会的发展瓶颈、勾画乡村生活的理想化场景与提出改善现状的乡村教育对策之间，某些尚待讨论的问题似乎被忽略了。从学理逻辑和现实情况两方面进行反思，将有助于我们更好地检视教育返乡观念并明晰乡村教育发展思路。

（一）对教育返乡观念的学理性反思

1. 衰亡论是对乡村社会文化变迁的浅表性认识

乡村社会文化衰亡在一些乡村教育研究中似乎是一个既定事实，这是建构教育返乡观念的逻辑起点。然而，学界的其他研究者对此问题却持有不同观点。如有研究以“半熟人社会”等概念表征乡村社会文化变迁的新特征，同时质疑乡村文化已然瓦解的判断。^[12]也有研究从文化传统自身的转换能力及惯性的角度指出，乡村文化危机是离土之“形”，那些根植于乡土社会的生活观念和价值体系是乡土之“神”，“形散”而“神聚”才是当前乡村文化的实质。^[13]还有研究从方法论上检讨“问题乡村”的研究假设，以及在此基础上自我想象般的研究路径——“学者想当然地以为乡村出了问题，所有他们看似‘不合理’的现象都被说成是社会的病态而一股脑地加以批判，

并以乌托邦的终极关怀来建构一种理想的社会模型，这也是不可取的。因为，社会变迁绝对不是按照这些社会改造论者的逻辑而展开的，即便在一定时期这个社会被这些人所强行改造，在另外一个时期，当这种改造的力量失去其合法性时，社会也会回复到其自身的发展轨道。”^[14]

这些研究向我们展示出乡村社会文化变迁的复杂性。而我们对于乡村社会文化变迁的理解则显得表浅和草率。诸如此类的前提假设如没有经过深入、系统的论证，就不能轻易地将教育返乡作为乡村教育发展的核心理念，因为这种观念极容易混淆这样一个问题，即通过教育返回的是何种意义上的乡村呢——是现实的乡村，还是知识分子想象中的乡村？这是我们在思考乡村教育问题时需要厘清的一个基本前提。

2. 传承传统文化不单是乡村教育的使命

乡村教育的使命在于传承乡村文化这一命题，乍看起来也是简单、正确。在弘扬民族文化的时代背景下，这一提法使相关的乡村教育研究具有高度的政治正确性，也使得生产相关叙事的知识分子的工作具有极其重要的意义和价值。然而，假如我们因为同意乡村教育的其中一个使命在于传承民族文化这一命题，而同意与其一并而来的所有主张的话，那么我们对于问题的思考就太流于表象，容易忽略大量纷繁各异、丰富多样的乡村教育现实。

比如，何谓乡村文化？有没有一种与城市文化截然对立的乡村文化，亟待保护和拯救？如果有，这种独特的文化形态是什么？这个问题在教育返乡观念中也没有得到明确回答。有研究暗示那种珍贵而濒临灭绝的乡村文化是与人为善、守望相助、民风淳朴这一类传统价值体系。且在现代性肆虐的当代生活中，这些珍贵的传统具有举足轻重的价值，需要乡村教育加以保护、传承。这种定义难以自圆其说的地方在于，城市教育就不需要或者不应该传承这些美好的价值体系了吗？还是治愈现代生活道德困境的药方和重任，只能由乡村教育和乡村文化来承担？

这种思路体现出知识分子仍以城乡二元对立的思维方式理解乡村教育。过去，我们曾以“先进的”西方现代学校教育为典范改造“落后的”中国传统乡村教育。今天，我们又以逝去的乡村教育为乌托邦，以传统社会文化语境中的乡村教

育为典范改造当下变迁中的乡村教育。在这种割裂的思考中，我们丧失了对乡村教育问题的现实感，忽视了一些抬头可见的“真问题”。传统价值体系的式微并不是乡村独有的现象，而是整个中国社会当前面临的时代挑战。传承传统文化的使命不能仅由乡村教育来承担，而要把它作为中国教育应当面对的时代课题作出整体性的思考。这种教育使命无关乎城乡教育的差异，也无关乎制度化与非制度化教育的区分，而是我们每一个教育者、每一个父母与每一个社会成员应该思考并勇于担当的使命。

(二) 对教育返乡观念的现实感反思

1. 它违背新时期乡民的教育需求

教育返乡观念与新时期许多乡民的教育需求可能是脱节的。如果说几十年前，乡民的教育需求是通过教育实现离乡的话，如今已有很多人转变为享受离乡的城市教育资源这种需求。在笔者的田野调查中，一位乡民这样解释自己把孩子送到县城学校就读的原因：“一方面我相信知识改变命运。我希望他将来（生活得）不用像我这么辛苦，可以像你们一样活得轻巧。另一方面我在尽我当父母的本分。我尽自己的最大努力，给他提供条件，无论他将来读得出来还是读不出来，都怪不到我们头上。”当城市教育像城市户口一样，已经不再是社会中某部分人注定享受的特权，而是每个人通过努力可以购买到的商品时，享受这种商品本身，可以赋予乡民一种平等感、价值感和尊严感。同时，这也是新时期为人父母者衡量自己是否是一个“合格”抚育者的外在标志。这是一种对于教育需求的“解放政治”，它激励着乡民将自己和孩子“从对其生活机遇有不良影响的束缚中解放出来”^[15]。在这里，乡村教育被视为“不良影响的束缚”之一，而不是知识分子心中理想化的家园场景。这种解放政治的动力是如此强大，它显然不会轻易遵从于知识分子的教育返乡观念。

2. 它背离乡村教育发展的政府逻辑

新中国成立以来，政府对于乡村教育的规划一直遵循着现代化、城镇化的发展逻辑。从1949年到20世纪80年代，政府花费几十年时间将现代学校教育布局到大部分乡村社会。到1985年，全国农村小学校的数量为76.16万所，平均每0.8个村庄就拥有一所小学。^[16]乡村学校作为“村落

中的国家”，执行着国家一元主体对于乡村社会的教化功能，推进着国家的现代性进程。^[17]这时期乡村教育顶层设计的重点在于普及义务教育，“人人有书读”是焦点所在。20世纪90年代随着工业化进程的加速，乡村人口流动和外迁速度加快，许多乡村学校无法维持往常的招生规模。这时期乡村教育开始了“文字上移”的发展过程。2001年国务院颁布了《关于基础教育改革与发展的决定》，文件指出要“按照小学就近入学、初中相对集中、优化教育资源配置的原则，在方便学生就近入学的前提下，对农村小学和教学点要适当合并”。“撤点并校”导致乡村学校的数量大幅度减少。根据教育部全国教育事业发展统计公报显示，1997年我国共有62.88万所小学，到2014年全国只剩下20.14万所，^[18]这当中减少的基本是村落学校。这时期乡村教育顶层设计的重点在于整合资源、提高义务教育的质量，目标瞄准的是“人人读好书”。2012年国务院办公厅出台了《关于规范农村义务教育学校布局调整的意见》，严格规范村落学校的撤并程序，为村落学校的快速消失刹住了车。但该意见的总体思路仍然是坚持乡村教育城镇化发展，只是在具体做法上考虑要解决伴随城镇化发展而来的一些实际问题，比如寄宿制学校的建设、校园交通车的管理、“大班额”问题的改善等。总之，从新中国成立以来政府对于乡村教育的顶层设计来看，无论是重视教育普及，还是重视教育质量，乡村教育始终遵循着发展取向的现代化逻辑。而教育返乡观念显然与这种逻辑是背道而驰的。这意味着它在很大程度只是属于知识分子对于乡村教育的讨论和想象，很难对政府的顶层设计发挥指导性功能。

既与乡民在新时期的教育需求相悖，又无法被纳入政府主导的乡村教育顶层设计方案之中，这种“上不着天、下不着地”的状况正是教育返乡观念面临的尴尬处境。作为对于乡村教育的一种理论主张，教育返乡观念理应发挥针砭时弊、指导实践的批判性、解释性和指导性功能。但是它既不能代替社会底层发声，又不能解释乡村教育的现实变化，更不能参与乡村教育政策的制定实施。一味追求以乡村教育恢复自己心中理想的乡村生活方式，导致教育返乡成为一个私己的问题、一个无效的假问题。这种研究立场更多出自

知识分子的自恋，他们“或许是想代偿性地实现自身业已逝去的岁月中未能实现的愿望”^[19]，而不是出于对现实乡村教育问题的严肃思考。在这种立场上建构的教育返乡观念是一种脱离实际的、教条化的意识形态主张。它或许是唯美的、理想主义的，但缺乏反思性、批判意识和现实感。它具有诱惑力，但缺乏说服力。

法国社会学家雷蒙·阿隆（Raymond Aron）在思考知识分子及其意识形态特征时指出，法国知识分子喜爱用意识形态术语来争论现实问题。他认为在争论中，法国知识分子传播了许多代表性的意识形态，如平等、自由、革命和进步等，但是本国的问题却没有得到改善。他严厉地批评自己的同胞——“革命崇拜、迷恋美好的空想、爱好意识形态和对那些左右集体命运的令人不快的现实漠不关心，这些可以说是具有传染性美德或恶习。”^[20]阿隆的批判，对于我们反思乡村教育观念具有启示意义。

三、基于反思型乡愁的教育在乡观念

乡愁是现代社会文化的产物。有学者将它的动力概括为“全球化激发出对于地方性事物的更强烈的依恋”^[21]。这种依恋包括修复型乡愁和反思型乡愁两种类型。当不同类型的乡愁参与到知识分子的学术思考中时，与理性思维碰撞出不同的火花，继而建构出不同取向的乡村教育发展思路。前文所列举的知识分子的乡愁，即体现为这种修复型乡愁。它强调重建失去的家园、返回民族象征和重构民族神话。在教育研究领域这种乡愁对应着教育返乡观念，其思路重在“返”，主张通过教育返回记忆中的理想化乡村。

与修复型乡愁不同，本文所倡导的是反思型乡愁及其相应的教育在乡观念。反思型乡愁重视在怀想中一边回忆一边反思，个人记忆与多重追问在此过程中交织相伴，因而更加节制和现实。在这里，炽热的情感和对问题的理性思考并行不悖，焦点则集中于在对逝去乡村社会文化的思考中整理出新的可塑性。反思型乡愁对应着教育在乡观念，其思路重在“乡”，强调具有现实感的乡村教育发展理念。这种理念立足于乡村现实和乡村主体的教育需求，主张从乡村优势、地方特色以及乡村社会变迁趋势等角度建构对问题的认识。

（一）厘清传统乡村教育价值与当前乡村教育发展两大问题域

教育在乡观念主张厘清传统乡村教育的价值与当前乡村教育的发展这两大问题域，廓清问题边界，在讨论现实问题时摒除乡村教育在文化认同及传承上的隐喻色彩，以便更加清晰地讨论当前的乡村教育问题。虽然这两大问题域并非毫无关联，比如传统乡村教育价值可能会对今天的乡村教育发展有所启示，但这种教育传统的价值主体应当是当今中国教育整体，包括城市教育和乡村教育。我们不能把中国教育面临的时代挑战和值得传承的传统教育价值，误判为当前乡村教育发展的主要目标，这是需要澄清的界限之一。另外，两大问题域涉及的是不同的研究侧重和具体方法，这是需要澄清的界限之二。从传统乡村教育的历史经验里萃取精华为今天的教育所用，属于传统乡村教育价值的问题域，主要运用历史研究和价值研究的方法，侧重于从观念层面对传统乡村教育的现代价值进行筛选、评判和继承。在发展的社会文化语境中以变迁中的乡村为核心，以乡村现实和乡民的教育需求这些真切的乡村因素为基础思考教育问题，这属于当前乡村教育发展的的问题域，主要运用描述研究和发展研究的方法，侧重于解决现实层面的乡村教育发展问题。教育返乡观念正是混淆了这两大问题域，把继承传统乡村教育价值这一属于文化认同与传承领域的问题，错位地等同于今日乡村教育发展问题，才使得问题研究缺乏现实感和可行性。

（二）从乡民的教育需求出发，走乡村教育现代化发展之路

教育在乡观念认为乡民是乡村教育的主体，尊重和满足乡民的教育需求是乡村教育的旨归。新时期里乡民的教育需求是什么？这个问题也许是因地区而异、因家庭而异、因人而异的。在条件较差的偏远乡村，或者家庭情况困难的乡村家庭，就近接受基本的义务教育可能是乡民的教育需求。在条件较好的乡村，享受更加优质的教育资源或许是乡民在富裕起来后的教育诉求。而在有些乡村，通过教育实现子女的社会阶层流动也许仍旧是乡民对教育的期盼。这样多元的教育需求所指向的是乡村教育要走现代化发展之路。乡村教育现代化不是简单地复刻城市教育，而是让

“所有乡村人口获得普及的、有品质的国民教育”^[22]。这是社会正义在教育领域的体现，更是促进社会均衡、全面发展的保障。

基于乡民多元的教育需求，乡村教育现代化要在保证底线情况下不断突破上线；在发展硬件、实现“物”的现代化的同时加强软件建设、聚焦“人”的现代化。审慎叫停“撤村并校”，根据实际情况适当保留村落小学，满足仍然在偏远村庄居住生活的乡民的教育需求，这是乡村教育现代化的底线。不断提高乡村教育的质量，增强乡村儿童在社会阶层流动中的竞争力，兼顾乡村教育在培养国家公民与传承地方文化之间的平衡，这是乡村教育现代化的上线。向发达国家学习，建设与城市教育一样的标准化乡村校园设施，如图书馆、音乐室、美术室、室内运动场、操场和保健室等^[23]建立标准化寄宿制度和安全的校车服务体系，是乡村教育现代化在硬件方面的发展。重视选拔、培养乡村校长和乡村教师，通过政府官方的政策支持，建立乡村教师专项培养计划；组织系统性的乡村校长与乡村教师职后培训，以及完善乡村教师待遇和激励机制等途径促进人的观念和精神的现代化，是乡村教育现代化在软件方面的发展。

（三）从乡村与城市的差异出发，走乡村教育特色化发展之路

教育在乡观念在认识论上拒绝二元对立的思维方式，认为乡村教育与城市教育之间并没有非此即彼的分水岭，它们都是培养人的活动，都需要达成国家公共教育的目标和要求，这是二者的相同点。不同之处在于，乡村教育和城市教育所依靠的自然禀赋、地方文化、生活传统是不同的，它们由此建立在不同的社会生活空间和资源优势基础上^[24]。比如相对城市而言，乡村环境能够更好地为儿童提供与大自然接触的机会，乡村教育更有利于促进儿童与生态环境的联结。东北师大邬志辉教授率领团队在四川蒲江开展的“现代田园教育”正是利用乡村丰富的水、沙石、果树等自然资源，培养儿童在大自然中动手操作、主动学习、深度参与等能力，通过“做中学”将动手与动脑、知识学习与能力内化结合起来。我国台湾地区也有学者在乡村小学推行“食农教育”，开展菜园种植和烹饪课程，建构一套“从土地到餐桌”的知识脉络，从而促进儿童与食物、环境和社区的联

结。^[25]这两个例证都是教育与地方自然资源优势密切结合，建构乡村教育特色化发展的典范。

(四) 从乡村内部的差异出发，走乡村教育多元化发展之路

教育在乡观念认为不同区域、不同发展层次的乡村教育需要根据各自独特的地方文化、教育传统、自然资源与经济发展优势建构各具魅力的多元化发展路径。乡村教育现代化不是固定不变的单一模式，而是需要“各美其美、美美与共”的多元灵活模式探索。例如浙江省长塘镇遍生翠竹，竹笋、竹刻和竹编是地方经济生活的重要组成部分。当地乡镇学校则立足于生态特点，以种竹、画竹、乐竹、写竹等多种方式建构了“竹文化”主题的乡村教育之路。^[26]又如四川省清道小学所在的射箭台村是绵竹年画的发祥地，年画已成为当地人的一种生活方式。清道小学就通过学习年画制作、讲述传统年画内容、收集民间艺人口述史等方式将传承地方文化有机结合到学校教育中，建构起以“绵竹年画”为主题的乡村教育之路。^[27]这两所学校都将教育与地方自然或文化资源紧密融合，探索出乡村学校个性化发展的可能性。它们的经验表明，未来的乡村教育或将迎来更加多元化的发展路径。

[本文系 2017 年度国家社科基金青年项目“精准扶贫战略下凉山彝族地区乡村学校与社区协同机制研究”（项目编号：17CSH054）与四川省教育厅人文社科一般项目“社会转型时期乡村教育的文化分析”（项目编号：14SB0034）研究成果]

【参考文献】

[1]李涛.中国乡村教育发展路向的理论难题[J].探索与争鸣 2016(5):100-103.
 [2]刘铁芳.乡村的终结与乡村教育的文化缺失[J].书屋, 2006(10):45-49.
 [3]吉标.中国村落小学的百年兴衰[J].华东师范大学学报(教育科学版) 2012(12):81-88.
 [4]江立华.乡村文化的衰落与留守儿童的困境[J].江海学刊 2011(7):108-114.
 [5]钱理群.乡村文化、教育重建是我们自己的问题[G]//钱理群 刘铁芳.乡土中国与乡村教育.福建:福建教育出版社 2008.
 [6]张传燧.寻觅乡村教育的根魂:基于个体体验的立场[J].教育文化论坛 2016(6):1-16.
 [7]冯翠云.学校布局调整背景下乡村文化传承的困境分析

[J].清华大学教育研究 2012(4):96-99.
 [8]李志超 吴惠青.乡村建设的精神危机与乡村学校的文化救赎[J].中国教育学报 2016(4):1-5.
 [9]刘铁芳.回归乡土的课程设计:乡村教育重建的课程策略[J].现代大学教育 2010(11):13-18.
 [10]李长吉.农村教师:改造乡村生活的灵魂——兼论农村教师的知识分子身份[J].教师教育研究,2011(1):29-32.
 [11]罗建河.试论乡村教育的错位与乡村建设主体的虚空[J].教育学术月刊 2009(11):69-72.
 [12]黄应贵.农村社会的崩解?当代台湾农村新发展的启示[J].中国农业大学学报(社会科学版) 2007(6):3-10.
 [13]孙庆忠.离土中国与乡村文化的处境[J].江海学刊 2009(7):136-141.
 [14]赵旭东.从“问题中国”到“理解中国”:作为西方他者的中国乡村研究及其创造性转化[J].社会科学 2009(2):53-63.
 [15]吉登斯 安东尼.现代性与自我认同[M].赵旭东,方文,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1998:248.
 [16]毛礼锐 沈灌群.中国教育通史第六卷[M].济南:山东教育出版社,1989:422.
 [17]李书磊.村落中的“国家”:文化变迁中的乡村学校[M].杭州:浙江人民出版社,1999:11.
 [18]教育部.2014年全国教育事业统计公报[EB/OL].(2015-07-30)[2018-06-20].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201507/t20150730_196698.html.
 [19]吴康宁.教育研究应研究什么样的“问题”:兼谈“真问题”的判断标准[J].教育研究 2002(11):8-11.
 [20]阿隆 雷蒙.知识分子的鸦片[M].吕一民 顾杭,译.南京:译林出版社 2005:264.
 [21]博伊姆 斯维特兰娜.怀旧的未来[M].杨德友,译.南京:译林出版社 2010:2.
 [22]李海燕.乡村教育现代化:台湾学习化社区构建之经验与启示[J].教育行政论坛 2016(6):94-114.
 [23]闻竟.日本乡村基础教育服务的保障机制[J].世界农业, 2014(1):157-160.
 [24]邬志辉.乡村教育现代化三问[J].教育发展研究 2015(1):53-56.
 [25]康以琳 张玮琦.人与食物的距离:乡村小学食农教育课程发展之行动研究[J].教育实践与研究,2016(6):1-34.
 [26]禹跃昆 蒋亦丰 顾松灿.乡村文明在这里“争奇斗艳”[N].中国教育报 2016-10-18(011).
 [27]绵竹市人民政府.年画丰富校园文化,“非遗”提升教学品质:清道学校以绵竹年画为载体打造年画校园[EB/OL].(2016-09-01)[2018-06-20].http://www.mz.gov.cn/index.php/cms/item-view-id-37402.shtml.

(责任编辑 徐华楠)