

发展主义逻辑下的农村教育: 述评与反思^①

刘娟 刘晓林 林杜娟

[摘要] 发展主义的逻辑在改革开放之后的30多年主导了中国诸多领域的实践,教育也不例外。在此影响下,我国农村教育长期面临着诸多困境以及被边缘化的地位,而当前很多对农村教育问题的认识和研究,以及解决问题的方向和具体的方式也都无法脱离这一逻辑背景。文章主要围绕教育公平与城乡教育不均衡问题、农村中小学教育布局调整、转型时期的乡村教师与农村留守儿童教育问题以及农村教育的价值取向等几个方面,对相关的中文期刊文献进行梳理,力求较为清晰地呈现最近十余年来农村教育的重要图景,并对影响乃至主导农村教育的城市中心主义、唯市场主义等发展主义逻辑进行反思和批判。

[关键词] 农村教育; 发展主义; 研究述评; 反思

改革开放30多年来,“发展”的思维或意识形态主导了中国诸多政策实践并且逐渐渗入到人们日常生活的方方面面。以追求经济的增长为基本目标,将丰富多元的人类需求和自然生态约化成单一面向的、仅以经济指标来衡量的增长问题,这种被称为“发展主义”的意识形态的一个基本信念是“认为经济增长比不增长好,快速增长又比缓慢增长好”^[1],同时,工业化、城市化、现代化、资本、科学、技术等策略和要素则成为支撑这一意识形态的具体工具。

我国的教育即处在这样的一种背景环境之中,整体上深受发展思维和意识形态的影响。各种教育政策的目标和指导思想里充斥着经济学的理念和计算,追求效率、规模和速度,以城市为中心,并逐渐向产业化迈进,教育的本质被各种工具性的价值所掩盖,从而引发了教育领域各种各样的问题,进而与整个社会领域的诸多问题相关联。“农村教育”这一术语实际上就常与“发展”联系在一起,《国际教育百科全书》中认为“农村教育”是指那些旨在帮助人们改造他们的生活标准,使他们能自力更生,有创造性的教育计划,所以对“农村教育”下的定义是——为农村人口设计的机构与学习设施^[2]。在发展主义逻辑所维持的不平衡天平之下,我国农村教育长期面临着诸多的困境以及被边缘化的地位,其中许多问题也引起了政府、学术界、教育工作者乃至整个社会反复讨论和关注。

从中国知网学术期刊网络出版总库中以“农村教育”为主题进行搜索,可以发现这个主题下收录的中文期刊文章有10000多篇,其中也可以看出2002年至2004年文献量有着非常显著的增长,此后每年关于这一主题的中文期刊文章均保持在800篇以上,而若在学术文献总库中搜索这一主题,将硕博论文以及重要报纸文章等纳入,总体的文章数量则至少要翻一番,而这还不包括涉及农村教育但是并未纳入到这一主题的一些相关研究。现有的研究一方面为我们呈现了农村教育中存在的方方面面的问题,让我们可以了解到在最近的10余年中,学者及社会各界针对农村教育所进行的讨论和关注焦点,如城乡之间的教育不均衡问题、农村中小学布局调整、乡村教师问题、转型背景下产生的大规模的农村留守儿童的教育问题、农村教育的价值取向与功能等;但是,另一方面,现

[收稿日期] 2012-10-05

[作者简介] 刘娟,中国农业大学人文与发展学院博士;

刘晓林,中国农业大学人文与发展学院教师;

林杜娟,中国农业大学人文与发展学院硕士研究生,邮编:100193。

① 本文的大体框架最早于2012年7月26日在主题为“对农村教育的反思”的农村教师研讨会上展示,作者感谢与会教师提出的一些问题以及丁宝寅、汪淳玉等对本文的贡献。

有文献也反映出“发展”的意识形态不仅影响和形塑着农村教育本身,同时也在很大程度上影响了对农村教育问题的认识和研究,以及解决农村教育困境的方向和具体的方式。因此,围绕一些重要的讨论主题,对现有的文献进行一定的梳理和再研究,从而更深刻地理解发展主义逻辑下农村教育的境况并分析其背后深层次的原因就非常有必要。

本文采取的是相对比较广义的“农村教育”概念,即包含了与农村社区人口有关的诸多教育形式和阶段,其范围可能在讨论不同主题时有所变化,有时可能更为抽象,有时则非常具体。文章主要从众多与农村教育有关的期刊文献中筛选出部分较有影响且属于比较规范的研究型文献进行梳理和分析,以期勾勒出当前农村教育研究的大致图景。从“发展”思维和逻辑去分析农村教育,作为其中基础性议题之一的公平问题显然无法绕开,因此本文第一部分将从教育公平与城乡教育不均衡问题谈起;2001年开始全面进行的农村中小学布局调整,在此后的10多年中给农村学生、家庭、社区乃至整个农村社会都带来了深刻的影响,对于这一政策的初衷、其背后的驱动力以及产生的后果等各方持何种意见和观点,不同利益主体的所采用的话语与背后所携带的各种密码等值得我们进行系统的总结和追问;作为曾经乡村的灵魂,乡村教师的地位、角色在最近的一二年间已发生了显著的变化,这一群体将何去何从——他们的价值和选择与未来的农村发展之间有着不可切割的联系,与此相对的是,农村学生群体的结构在大规模的劳动力流动背景下也发生了很大的变化,“留守”成为一个特殊但又在农村地区带有极大普遍性的现象,农村留守儿童的教育问题成为诸多研究者关心和关注的热点话题,事实上,而有关乡村教师与留守儿童教育问题的探讨亦往往指向教育公平问题,农村教育的两大主体都值得关注和研究;此外,在教育学界以及教育哲学的领域,对农村教育的价值取向和功能有着持久的争论,是向农,还是离农,是保持乡土特色,还是全面拥抱城市文明,是应成为阶梯,还是应作为传道授业解惑之途径,很多人对此着墨颇多,而对这些讨论和争论的梳理也许能够让我们更清楚教育的本质是什么。本文结尾将对所有的文献进行整体性的评述和讨论。

一、教育公平与城乡教育不均衡

按照通常的理解,教育公平是指一定社会给予全体社会成员自由、平等地选择和分享当时、当地公共教育资源的状态^[3]。教育公平理念是政治、经济领域的自由和平等权利在教育领域的延伸,它包括权利平等和机会均等这样两个基本方面,又可按照起点、过程与结果三个不同层面的平等与否来进行区分。而起点公平主要指的是教育机会和入学机会的平等,它反映的是一种效率优先的价值,这种平等的积极意义在于推动针对平民的教育普及;而过程层面的公平主要是对资源配置和教学过程的平等的追求,带有强烈的功能主义倾向;结果上的公平则强调教育利益在不同群体之间公平分配,希望通过教育来促进社会分层和流动,改善社会不平等状况^[4]。现有与农村教育相关“教育公平”文献则重点对城乡之间教育的不均衡问题进行了研究和反思,对城乡教育存在差异的现状进行了描述,试图解释造成这种不均衡现状的原因,并提出弥合这些差异以促进教育公平的具体方案和措施。

(一) 教育公平的历史轨迹与城乡教育不均衡现状

对于教育公平的讨论,大致可分为纵向和横向两个维度。从纵向上看,一些研究者对新中国成立以来我国教育公平所展示出的发展脉络进行了梳理,杨东平认为在不同的阶段,不同的教育价值主导着不同的教育模式,从而构成了新中国教育的基本矛盾。新中国成立之初的教育具有很强革命意识和平民意识,但是所谓“阶级内部的平等”掩盖了阶级内不同阶层(干部和平民)之间的不平等;围绕国家迅速实现工业化的目标,非正规的、平民的、大众主义的教育形式也在几年之后迅速向

精英主义教育转变——教育的重心转向城市,资源的配置倾向于高等教育,中小学实行的是以学科知识为主、升学导向的教育,同时实行重点学校制度以及严格的选拔淘汰制,由此奠定了一种等级化的学校制度以及以升学为主要追求的价值取向,深刻影响了此后基础教育的发展;而“文革”时期的教育呈现一种奇怪的混合,在知识权威扫地、反智主义盛行的同时,出现了农村基础教育的大普及,这种低重心、实用型的教育在很大程度上满足了农村学生基本的学习需求;高考制度的恢复提供了一个来自公平的强大推动,即“分数面前的平等”,但在新的发展境遇中,对教育公平的关注马上被发展科学技术、实行赶超型战略、实现现代化的国家目标所压倒,因此,尽管20世纪80年代教育公平未成为突出的社会问题,但实际上农村辍学流失、危房坍塌、城乡教育差距扩大等问题已相当严重,工农子女在高等教育中的比例逐渐下降;1990年以来的中国教育是以规模和数量的急剧扩张为主要特征的,教育更具全民性质,但是,效率优先的发展观,各种名义的“市场化”很大程度上损害了教育的公共性、公益性和公平性,加大了基础教育的城乡差距、地区差距和阶层差距,作为社会分层的工具,教育反而呈现出凝固和制造社会差距的功能^[5]。鲍传友的研究则重点关注了九年义务教育基本普及之后的矛盾,认为这时候人们对教育公平的要求已经从“有学上”转变为“上什么学”,在入学机会公平的背后关注教育过程公平和质量公平^[6]。

从横向上看,朱迎春等人从起点、过程和结果三个方面来探讨城乡教育不公平,从起点来看,城乡教育从义务教育阶段升学率就存在差距,并且这一差距在高中和高等教育阶段进一步扩大;从教育过程来看,无论是教育投入、办学条件还是师资力量,城乡之间存在明显差异;从结果来看,农村毕业生由于所受教育的局限,在走向社会之后的竞争力受到影响,需要付出更多的努力来获得良好的社会待遇和文化生活^[3]。在义务教育已经获得普及的情况下,对于公平的讨论也开始由教育的起点公平转向教育的过程及结果公平。王瑞珍、肖正德等人对农村教育的内容进行了反思,认为我国现有的课程内容和评价标准存在严重的城市偏向,脱离了农村生产生活实践和农村社会发展的实际状况,从而导致农村教育为城市培养人才,而不是为农村培养人才^[7-8]。傅宝英的研究表明,近年来在国家重点高校,农村学生所占比例呈下降趋势,教育资源、教育质量相对较弱的地方性高等院校聚集了较多农村学生^[9]。杨东平的研究则显示,以湖北省为例,2002—2007年5年间,考取专科的农村生源比例从39%提高到62%,而在重点高校,中产家庭、官员、公务员子女则是城乡无业、失业人员子女的17倍^[10]。

(二) 城乡教育不均衡的原因分析

当前城乡教育不均衡的状况,除了历史性的因素影响外,显然还有其他多种因素的综合影响,研究者也从不同的视角对其进行了分析。

首先,经济发展水平的差异是造成城乡之间教育差异的一个关键因素。杨东平认为,当前存在的教育不平等现象,是由各地不同的发展状态决定的,经济的落后导致了对教育投资的不足,经济、文化发展的不平衡导致地区、城乡之间的差距和贫富分化^[11]。肖正德更直接地指出,经济发展水平是实现教育供给的决定性因素,而城乡之间在发展经济的客观条件上存在较大差异,导致了经济发展的不平衡,城乡间收入差距的扩大直接导致了农村基础教育资金投入不足^[8]。

另外一个被广泛讨论的原因则是城乡二元结构,这涉及到一系列不公平的政策、制度,以及由此引发的城市偏向的观念。傅宝英认为,教育政策中无视城乡差距、以城市社会为出发点的“城市中心”的价值取向,是导致教育不公的制度性原因。教育不公平有教育自身的问题,但其根源在于社会的不公平,并且导致教育不公平的制度性原因——政府公共政策的不同取向或偏差,往往会加剧现实中的教育的不公平^[9]。肖正德认为,城乡二元对立的社会结构,尤其是户籍制度等,人为地造成了公民在受教育权利上的不公。城市化的快速发展和升学主义的影响,又把大量优秀的教师和学生吸引进城市,农村教育不过是走向城市的一条途径,这种错位的教学目的又加剧了城乡教育

的不均衡。此外,一系列政策出现偏差,如教育投资集中于城市,课程编制和内容奉行“城市中心主义”,一些地方政府官员有意拉大城乡差距等,造成教育发展不平衡^[9]。何善平则从教育价值出发分析了农村教育所面临的困境,认为教育现代化的实质是教育城市化。在教育现代化的进程中农村教育已经“失语”,正在经历一个去农化、边缘化和工具化的过程,因此造成了农村教育与城市教育的差距与困境^[12]。王陆本则直指城乡教育双轨制,认为我国城乡教育的关系并不是一般意义上的概念对应关系,而是制度上的二元对立。这种不公正的制度安排,是一种优势群体优先的利益分配方式,已经超越了地域差异的因素,成为城乡教育不公的罪魁祸首^[13]。

除此之外,还有学者从其他角度对农村教育滞后的原因进行分析。如王一涛通过利益集团的视角分析,认为农村教育贫困实际上并不是教育问题,而是我国“三农问题”的一部分。由于农民作为一个弱势集团,无法对政府财政资源的分配产生有力的影响,因此农村获得的教育资源总是有限,这成为农村教育贫困的根本原因^[14]。杨东平认为要注意到1990年代中期以来形成的多元利益格局和动力机制,教育消费者、教育投资者和教育的举办者之间形成了复杂的行政-学校-市场关系,基于垄断、缺乏监督而形成的特殊利益集团成为诸多教育不公平现象的重要根源^[5]。

(三) 如何回归公平: 相关对策研究

针对城乡教育之间明显的差异和不公,如何调节这种不均衡的状态,让城乡的儿童享受到公平的教育机会和资源也成为众多研究所关切的问题。其思路大致可归为以下几种:

第一种思路可以归结为“发展性”策略,即将教育公平的实现寄托于整体教育普及的程度。其整体思路是先扩大总量,然后改善每一个人的受教育机会,经济发展领域通常所谓的先把蛋糕做大,再进行分配也是出于此思路。杨东平认为,中国以及日本,多年来采取的就是这种“总量-人均”的发展模式^[5]。这种思路从很多研究者给出的建议中可以看到,如朱迎春等就将大力发展农村的生产力,加快农村城镇化步伐,促进农村人口自由流动作为消除城乡教育差距的必由之路^[8]。

其二可以称之为“补偿性”策略。这是罗尔斯公平判据中“平等性原则”之后的“补偿性原则”的引申,因为在事实上存在巨大社会不平等的现实中,仅仅给予弱势群体“一视同仁”的对待是远远不够的,必须采取向弱势群体倾斜的“补偿性原则”,才能有效地减少不公平。教育资金、师资等资源的再分配成为解决这一问题的核心途径。在具体的建议中,这一思路实际上可以分为两个层面,第一层的补偿实际上针对的是多年以来对农村教育不公平的对待,首先要达到的是在法律、政策、观念等方面给予两者平等的地位和态度。如不少学者就提出要坚持依法治教,建立公平的教育法律体系,把教育公平作为配置教育资源的第一准则,改革不平等的高考录取制度,树立整体的教育观念等等^[3,7,9];第二个层面才真正涉及到弱势补偿,即对农村教育在各方面予以倾斜。如胡俊生等人的研究提出应当建立利益平衡机制,公平分配教育资源,以及建立弱势补偿政策机制等^[15]。周晔认为政府应当将人、财、物等资源配置从优势学校和地区转向弱势学校和地区,把忽视农村教育发展的政策转为优先向农村地区、弱势群体倾斜^[16]。在中国特殊的语境下,学者们还关注了具体的教育投入方式,试图改进已有的城市偏向的教育投入政策,如吴华认为,农村义务教育经费保障机制改革与教师素质的提升和课堂教学的改进是城乡教育公平改革的关键,在具体的工作中则要对弱势机构的资金需求进行调查,并且对资金的补偿设立量化指标^[17]。

很多研究在给出具体的建议及解决方案时,采取的是上述两种思路相结合的方式。杨东平认为我国这种发展差异极大的人口大国,必须同时采取“发展”和“补偿”两种策略,才能增进教育公平,进而提出现阶段两大促进教育公平的突出问题,一是正确处理政府、市场和学校的关系,二是在多元利益格局中建立新的公共政策决策机制^[5]。王本陆认为要消除城乡教育的双轨制,一是要促进城乡教育平等,通过给予农村教育与城市教育同等待遇,大力发展农村教育的条件和水平,缩小与城市教育的差距,二是在投入财力人力方面,优先考虑和满足农村发展的需要^[13]。

除了上述几种解决思路外,针对我国存在的城乡二元结构的现实,不少学者提出了“城乡教育一体化”的解决思路。褚宏启从概念内涵、体系构建和制度创新三个方面进行讨论,认为农村教育的问题不能脱离城市孤立地看待和解决,而是要求“融合且平等”,并且强调了城乡一体化不是城市中心主义,而是充分发挥城乡各自的优势,实现“双强共荣”,进而提出了包括教育管理、投入、人事和质量保障及行政问责等方面的改革措施^[18]。陈大兴同样将城乡教育一体化看作是一个城市和乡村相互学习先进因素的双向的过程,他重点关注了这一过程中城市和乡村两种不同文化的冲突,从观念文化、制度文化和方式文化等方面入手,提出了跨越这些文化障碍,促进城乡教育公平的措施^[19]。

总体来看,有关教育公平的研究与讨论,充满着对现实中城乡教育不均衡状况的关切以及对一些不公平因素背后的制度拷问。诚然,个体受教育权益是否公平地得到保障或满足、其受教育过程中所获得的教育质量、结果等对于每一个个体而言具有重要的意义,但是,现有研究较少触及农村教育作为“劳动力/人才工厂”的这种整体抽离性所加剧的城乡不均衡,即不平等的权力、资源等关系如何通过教育机制而得以再生产的现象;解决城乡教育不均衡问题的对策,仍然处在“发展”的思维框架下,即先“做大蛋糕”再“分蛋糕”的路径,这在一定程度上又强化了农村教育作为城市化过程中的“劳动力工厂”的工具性价值。

二、农村中小学布局调整

作为地方进行税费改革的配套措施,最近一轮农村中小学布局调整最早在2000年《中共中央、国务院关于进行农村税费改革试点工作的通知》(中发[2000]7号)中提出,此后2001年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》(国发[2001]21号)提出要“因地制宜调整农村义务教育学校布局”,较为详细地阐释了农村教育布局调整的原则和目标,自此也拉开了中小学布局调整的序幕。“从2000年到2010年的十年间,平均每天就要消失63所小学、30个教学点、3所初中,平均每1个小时,就有4所农村学校消失。”^[20]农村中小学布局调整可谓最近十余年来农村教育领域的中心事件,其规模之大,影响之深引起了研究者的广泛关注,从调整的背景和动力,到调整过程中所采取的模式和遵循的标准,再到调整的结果及产生的影响,还有相关的衍生问题等,面面俱到。

(一) 农村教育布局调整的背景与动力

众多研究者从国家利益角度分析和解读教育布局调整政策制定及推行的原因,认为其主要目的在于优化教育资源,提高办学效益,改变农村中小学普遍布局散、规模小,学校建设和维护费用大的局面^[21];此外可进一步提高教学质量^[22];有利于教育管理,提高管理水平^[23];布局调整还可以提高教师队伍素质并有利于解决教师的工资问题^[24];而对于“大批计划外代课人员,素质普遍较差,难以管理”^[25]的问题,布局调整也成为能够解决策略之一。

另外一些分析认为,农村中小学布局调整还有更多深层次的原因。范先佐指出,农村中小学布局调整是农村税费改革的一种自然选择、是农村城镇化进一步推进的必然结果和计划生育等政策所带来的农村生源减少的客观要求,也是农村人口大规模流动和广大农民及其子女对优质教育资源迫切需求,各级政府尤其是县级政府进行农村中小学布局调整的初始动力是对效益的追求,集中办学能够突出“规模效益”,而对于城乡教育均衡发展的重视和追求教育质量的提高则是更为直接的动力^[26]。按照工业化的思维方式,农村小规模学校无疑被认为是低效率的,从而需要进行布局调整^[22]，“效益”、“均衡”、“质量”是农村中小学布局调整运动中出现频率最高的词语,这些词语所蕴涵的价值常常成为地方当局进行教育布局调整实践的合法性来源,郭建如、万明刚等认为对效益的追求是布局调整的主要动力,这种动力同税费改革后教育财政体制变化带给县级政府和教育部

门的压力有关,在对规模与效益的一味追求中,所谓的调整和改革丧失了对教育本体功能的关注,与教育目的背道而驰^[27-28]。

(二) 农村中小学布局调整过程分析

布局调整过程中所采取的标准、模式等在很大程度上影响着调整的结果,研究者们一方面对现有的模式进行了总结和分析,另一方面则对理想的调整标准进行了讨论。

从规模的角度,孙家振认为农村义务教育阶段学校布局调整无固定模式,但是根据不同地方的特点可以采取“适度集中”、“初中从完中^①脱出”和“九年一贯制^②”等模式^[29]。在对中西部地区6省布局结构进行调查与分析之后,华中师范大学课题组提出四种布局调整模式,分别是“完全合并式”、“兼并式”、“交叉式”和“集中分散式”^[30]。根据政府在布局调整中所扮演的角色的不同,研究者们又将其对调整的干预类型划分为“示范/诱导方式”、“强制方式”和“示范/诱导与强制相结合的方式”三种^[26-27],实际运作过程中,很多地方政府主要选择示范/诱导和强制相结合的方式,以其他方式为辅;由于利益冲突,政府最终往往不得不采取强制手段达到调整目的,“保质足量”地“完成”和“落实”调整目标^[31-32]。

很多地方的教育布局调整是以运动形式进行的,这就使得其方式选择带有强烈的教育行政与教育政治的特点^[26]。许多研究者认为,以政府为主体,以运动形式进行的布局调整忽视了学校布局调整本身的科学性、规范性,因此,一些学者通过对现状的分析,同时借鉴国外的布局调整研究,提出了他们建议的一些标准。

石人炳认为学校布局调整应该从以人为本的角度考虑,即不能忽视调整对学生心理距离、文化距离、自然距离等的影响^[33]。吴宏超和赵丹则认为合理的学校布局调整评价标准应当包含上学距离、学校规模、调整方式、资源均衡和社会支持五个维度^[34]。雷万鹏、张婧梅总结出“单一性”和“多元化”的两种标准模式,其中“单一化标准”倚重规模效益指标,偏重经济效益考虑,具有较强的主观性与随意性,而“多元化标准”涵盖教育、人口、社会、文化与经济等多元指标,以教育为本,强调多方参与、民主决策等^[35]。还有研究者针对学校的不同类型、其所在自然环境和地理位置,分别设计了合理布局的具体方案,希望为农村中小学合理布局提供依据,促进学校布局科学化、合理化^[36]。邬志辉在总结分析了有关布局调整标准的研究成果基础上,认为现实中推行的国家政策标准模糊不清,学术研究提出的布局标准又过于理性和静态,县市教育行政部门自行开发的布局调整标准过于重视客观效果,忽视了农民的利益诉求。他认为农村学校布局调整标准问题实质上是一个多目标线性规划问题,由此提出“底线+弹性”的农村学校布局调整标准设计模型^[37]。

(三) 布局调整的结果及影响

对农村中小学布局调整研究的兴起,很大程度上缘于对调整结果——尤其是各地大刀阔斧的学校撤并给农村学生、农村社区乃至整个农村教育所带来的影响的关注。尽管大多数的研究带有问题导向和批判性,但是仍有不少研究肯定了布局调整所实现的目标以及产生的“显著成效”或“正”的效果,即认为农村中小学布局调整后,一批“袖珍”学校被撤并,优质教育资源得以共享,提高了办学效益,促进了农村教育的发展。

在对布局调整后中西部地区农村中小学学校布局现状的总体分析之后,郭清扬等认为农村中小学校的布局调整使得中小学的服务人口和服务范围都有显著增加和扩大,学校规模的扩大更加明显,以前存在的学校规模过小、布局分散、资源利用效率低的问题得到了相当程度的改善,而这都表明学校布局调整“取得了良好的成效”^[38]。在撤并了一批条件较差的教学点之后,农村学校规模效

① 完中是指包含初中和高中的完全中学。

② 九年一贯制是指举办将小学和初中合为一体的九年义务制教育学校。

益得到提高^[39],有学者甚至从新古典经济学的规模效益理论视角,论证农村中小学布局调整过程中进行撤并是规模经济的,具有合理性的^[40]。布局调整推动下,“以县为主”的农村教育管理体制促进了区域(县)内部的教育均衡发展^[41]。此外,一些研究认为布局调整中对代课教师的清退或规范提高了教师整体素质,还起到了优化教师队伍的效果;而农村学生在享受“优质、全面”的教育的同时,农村社区办学负担减轻,农民家庭不再需要为改善办学条件而投工投劳等^[42-43]。

从布局调整的实际效果和影响出发,绝大多数研究都从不同的方面以及不同学科视角针对调整目标、过程以及调整所导致的各种问题进行了批判和质疑。首先,布局调整的资源整合和优化配置在很大程度上并未实现。范铭、郝文武以陕西为例,对布局调整的这一目的进行了质疑,指出撤并后的剩余资产、校舍、教学设施等被废弃、私分、乱用等实际上造成了教育资源的大量闲置和浪费,而集中容纳更多的学生又不得不投入大量的资金改建、扩建校舍、兴建寄宿制学校等,从陕西到全国,调整花费均非常巨大^[44];布局调整并没有解决教育经费不足的问题。很多学校缺乏后续配套资金,还有学校调整后又增添了新的债务^[41]。其次,有实证研究表明合并前后学校学生成绩差异并不显著,因此没有证据能够说明农村学校合并政策一定能够提高农村的教育质量^[45],但是更多的经验事实说明,随着布局调整的进行,巨型学校、大班额现象激增,教师工作繁重,教育质量难以保证^[46]。第三,布局调整还增加了农民的教育成本。农民现需要额外再支出交通费、伙食费、住宿费以及承担学生走读带来的安全风险等,加大了贫困家庭的负担,表面看来,农村学校撤并后国家减少了教育经费开支,村教育成本似乎下降了,但实质是将国家政府应承担的教育投入转移到了农民身上,这样的政策损害了部分农民及其子女的利益^[44]。第四,布局调整引发辍学率上升。学生辍学的原因很多,但离家太远、上学不方便以及上学成本增加放弃了学业成为引发新辍学潮的主要原因^[47-48],这种影响农村学生上学意愿和机会的布局调整与其公平追求亦背道而驰^[49]。第五,布局调整促进教育均衡发展的目标并未达成,按照范铭、郝文武的研究,恰恰相反,布局调整是在制造最大的教育不均衡,甚至是在制造教育的“托拉斯”,在优质教育资源逐渐趋于垄断的状况下,学生择校、生源竞争、学校乱收费等问题更为严重,农村中小学教育反而在教育垄断面前愈发失去竞争力,进而失去发展可能性,最终因符合撤并要求而走向“自然”消亡^[44],原本脆弱的农村教育公平受到伤害,农民在优质教育资源竞争中更为边缘化^[50]。此外,布局调整政策忽视了学校教育功能以外的其他功能,损害了乡村文化建设,忽视了文明在乡村的传播,加速了农村社会的萧条^[43,51],随着学校消失的不仅是学生,还有很多年轻的父母也要进城照顾上学的儿童,很多村庄了无生气。熊春文认为文字和学校已经成为村落不可或缺的组成部分,但农村中小学布局调整所造成的村落学校突然地急速消失,对村落社会的影响必然是巨大的,这种“文字上移”是“离土中国”在乡村教育层面的表征,将给中国的社会文化带来深远影响^[52]。

除此之外,还有很多学者通过了解、分析国外中小学布局调整研究成果,希望能借鉴成功经验,吸取失败教训,指导国内的布局调整思想及政策^[53-57]。总体来说,最近几年有关布局调整结果与影响的研究非常之多,大量研究的呈现使得布局调整的问题逐渐清晰化,加上大众传媒的报道,也为政策层面的逐渐调整提供了基础。

(四) 农村教育布局调整相关衍生问题及讨论

大规模的学校撤并,对农村教育的影响并不限于很多直接可见的问题,布局调整背景下逐渐繁荣的寄宿制、陪读现象以及农村中小學生所面临的各方面的安全风险等衍生问题也引起了多方关注。

2001年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中将调整农村义务教育学校布局列为一项重要工作的同时,指出“在有需要又有条件的地方,可举办寄宿制学校”,之后相关部门又几次下文推动寄宿制建设,除了应对“留守儿童”问题、加强儿童监管等考虑外^[58],其主要目的在于消除农村学校布局调整的瓶颈,因为大量的撤点并校使得走读对于很多学生来说已非常困难或者已无可能,

其选择只能是寄宿或者辍学。诸多研究发现,寄宿制在应对布局调整带来的上学距离增加等问题的同时,又衍生出来一些新的问题。

首先,很多农村寄宿制学校自身的硬件与管理尚不完善。一些研究发现农村寄宿制学校普遍条件简陋,没有达到寄宿制学校的基本要求,财政和师资本身也构成了很大的障碍,学校普遍存在“大班额”现象,教师“身兼数职”,教学管理难度加大,学生生活单调、枯燥,学习时间长,睡眠、玩耍时间短,农村寄宿制学校寄宿生和非寄宿生在饮食、身体发育和心理发育等方面存在显著的差距等^[59-62]。第二,寄宿制学校造成学生家庭教育缺失和亲子关系的断裂。作为一种社会机构,学校教育有其自身的使命,也有其自身的限度,而家庭教育、社会教育等形式对于孩子成长是必不可少的,长期寄宿学校对学生健康人格和认知的形成产生非常不利的影响^[52,63-64],一些针对寄宿制儿童的心理、情感问题的研究表明,亲情缺失和单调枯燥的学校生活导致很多寄宿学生尤其是小学生和初中低年级学生表现出不同程度的想家、焦虑情绪,性格变得内向,从而影响其正常的学习生活,甚至厌学^[65-66]。第三,具有严格规训特征的寄宿制扼杀了儿童的天性。熊春文研究认为,“农村学校向乡镇集中,并以寄宿制为主导形式,使得农村的学龄期儿童不仅从时间上、也从空间上脱离具体的生活世界直接进入到抽象系统的封闭式规训中,可能导致他们在认知和人格发展上的先天不足,尤其是他们的社会化将遇到可以预知的困难。因为他们从一开始就缺乏乡村经验和家庭天伦的滋润;而生活世界和初级群体对于人的认知和人格成长的重要性,是社会学的一般常识”^[52]。第四,与布局调整相伴的寄宿制给农村家长带来了更多的文化空白、更沉重的经济负担和精神负担,低龄学生寄宿所引起的乡村社会的瓦解、乡村文化遗产的断裂,儿童青少年社会化与社会环境的隔离以及自身本土性知识缺失、乡土情感淡漠和人格发展趋同,这些影响是久远而不可逆转的^[67-69]。很多农村地区在普遍实行寄宿制后,实际上变相剥夺了农民子女对教育的选择权——要么读寄宿制学校,要不就无学可上,而农民家庭的选择往往只能更多地投入,选择更好的寄宿制学校,从而形成了农村基础教育新的不均衡现象^[70]。

总的来说,目前的农村寄宿制学校不仅在办学条件、教学管理上有待提高,同时需要注意到寄宿制学校在解决一些现实问题的同时,又产生了更多的不可逆的负面影响,在强调效率、规模的发展理念下,农村寄宿制学校未能充分考虑人性的基本要求,而与教育的本质和初衷背道而驰。

与中小学布局调整伴生的另外一个现象则是家长进城(镇)陪读。对于陪读原因的解释有多种,有研究者将其归纳为三种类型:即因父母进城务工而致的随迁型、因中小学布局调整而致的被迫型及祈求获得更高教育质量的主动型^[71],也有研究者认为陪读现象的主要原因是家长对孩子学习成绩的过度关注、对孩子自理能力和自制能力的低估、自我不能实现转移、内心不安定感、学校推卸责任等造成的^[72]。陪读现象本质上是农村家长在面对城乡教育巨大差异、教育资源分配严重失衡情况下的无奈之举,而布局调整政策加剧了城乡教育的差距,使陪读现象愈演愈烈。

农村中小学布局调整之后学生上学距离的增加也使得“校车”成为农村学生往返学校必要工具,但是校车的存在也意味着安全隐患的增加,最近几年媒体报道的校车事故让人触目惊心,扼腕叹息。农村中小学的安全问题随着布局调整的进行而逐渐凸显出来,从调整前的偶发性演变为调整后的经常性。对于这些关乎学生身心健康成长的问题,目前的研究尚处于归纳和罗列问题,呼吁政府在布局调整中兼顾考虑到学生的各方面的安全,希望学校及社区加强安全教育及管理,很少就安全问题的本质及有效应对的机制等进行分析。

(五) 教育布局调整的城镇化根源与结果

2008年之后,许多地方撤点并校的动机逐渐复杂化。21世纪教育研究院的调查显示,有些地方明确通过撤并学校带动农村人口向城镇聚集,通过“学校进城”迫使学生进城;有的地方还总结出“小带大、大带小”、“以校扩城”的经验,大建“教育园区”和“教育城”,将教育当成拉动城市化的

工具和手段。^[73]

2000年《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十个五年计划的建议》提出“推进城镇化条件已逐渐成熟,要不失时机地实施城镇化战略。”随后开始的农村中小学教育布局调整恰好与此相呼应,“通过调整农村学校布局,减少村办中小学,扩大农村镇所在地中小学的规模和改善其办学条件,提高教育教学质量,发挥学校的规模效益”^[74],其预期在于“打破城乡教育不公的现状”、“稳定农村教师队伍”、“满足农村家长对高质量教育水平的需求”以及“优化教育资源、降低教学成本”等,因为“在偏远落后的农村地区办学校,投入多,收益低,投入与产出不对称,不划算”^[75]。但是,以解决城乡教育不均衡为名的农村教育布局调整一开始就带有强烈的城镇化趋向,其整体的价值取向是发展主义的经济理性,所谓的质量与公平也是以追求经济效益最大化为基础的。布局调整促成了农村的各种资源以及人口进一步向城镇流动,将农村教育快速卷入了市场化和产业化的大潮之中,教育被经济异化,并为“城市中心论”所左右,最终,布局调整成为促进或者支持城镇化的一种手段而不是促进教育公平的方案。

三、教育的主体:乡村教师和学生

教与学永远是农村教育的中心,而学生和教师则是教育的主体。改革开放后整个经济社会的发展也在不断形塑着这两大群体的结构、地位、角色、思想意识等,曾经乡村画面的美丽组成部分被城市化、工业化与市场经济的色彩浸染,很多研究注意到乡村教师的流失现象、他们所面临的生存压力和遭遇的文化困境,以及“发展”和大规模乡城流动背景下留守儿童群体的教育问题,本节将对此略作梳理。

(一) 乡村教师:在“流”与“留”之间

乡村教师的流动,大体上有两条途径或两种趋势:一是放弃这一职业外出打工或者另谋出路;二则是优质师资从农村流向城市,从普通、薄弱学校流向重点学校^[76]。对于流动的原因和规律,有研究认为,工作、生活待遇差,投入和收益不成比例,且面临的巨大工作压力是最主要的原因^[77-78];而乡村教师对个人发展的追求,对自身特定利益的追求也是重要因素^[79];此外,社会环境如乡村学校设备简陋、生活艰苦,城乡巨大差异、中国整体越来越以城市为中心的政治、经济和社会格局更是提供了助力,而制度方面的不完善也折射在这种总体上呈单向上位的流动中^[80-81]。

上述这些因素都可以在一定程度上解释乡村教师的流动,但是,在新的时期,文化上的遭遇同样让他们感到困惑和无奈。张济洲等认为,传统中国“皇权止于县”,农村教育的形式、内容都是社区主持完成的,私塾是社区的文化创造和维系的中心。但是民国后国家开始在乡村实施“国民教育”,社区以外的文化和知识技能开始取代社区传统,国家权力的下沉与现代化的乡村教育几乎同时完成^[82-83],乡村教育逐渐失去了与乡村社区的亲密关系,教师的任命、考核等都依赖正规的教育行政体系,与社区没有关系。在这样的教育体系下,乡村教师一方面成为“上帝的传教者”,而另一方面又是“失落的天使”。他们中越来越多人拥有不同于普通农民的户口和待遇,是“吃公家饭”的,是传授科学知识的使者,他们在接受城市化教育的过程中具备了城市人的基本素质;但是另一方面,他们的工作环境与生活环境仍是被乡土文化所包围着的乡村学校^[84]。他们是城市化教育的半成品或者失败者,是一个尴尬的群体。在这种被边缘化的处境下,乡村教师容易对自身的身份认同产生困惑。容中逵就指出,尽管在当前我国乡村教师发展过程中存在诸如质量、待遇、职责等多种问题,但上述仅为表象,其更为深层的缘由却正是日益增长的乡村教师身份认同危机^[85]。而随着农村社会城市化步伐的加快,“土生土长”的“农民化”教师为“市民化”教师所取代的趋势更加明显,最终乡村学校的文化将走向完全意义的一元化,而市民“统治”的实现将最终宣告乡村教育

的终结^[86]。

很多研究并未对乡村教师流动与留守的选择进行更深层次的分析,但是相关建议却颇多。如增加教育投入,改善教师待遇,缩小城乡差距,加速城乡教育一体化进程,完善乡村教师社会保障政策等^[87];有的认为要强化中小学教师人事制度改革,优化农村教师队伍结构,改革农村义务教育内容,以改变当前农村教育应试性、唯城市性和离农性现状^[88-89];甚至还有论者提出实施教师“定期流动轮换制”,利用新技术手段改善农村教师现状,如利用教育博客及网络教学实现城乡教师协同发展,并通过多种形式的继续教育更新其教育观念,提高其素质^[90-93];还有研究认为政府应通过提高待遇、保障权益、合理补偿、民主管理等抑制薄弱学校优秀教师的流失和促使优秀教师流向薄弱学校,引导合理流动并抑制因市场调节而引发的恶性乡村教师流动现象^[94-96]。此外,学校要着力预防和缓解教师的职业倦怠,提高教师职业认同,建立恰当的教师评价体系(教师绩效考核制也应应运而生),教师个人应当确立合理的角色期望、对职业倦怠学会自我分析、自我放松,不断提升自身素质等^[97-98]。

从曾经“传道授业解惑”、受人尊敬的“先生”到当前为现实压力、文化冲突所围困的“老师”,乡村教师的威望在消失。城市化取向的教育又导致了乡村教师的文化困境——以城市为内核的教育经历与乡土环境的不契合使得他们容易产生文化上的迷惑。城乡不均衡的教育现状,整个社会的消费化和教育价值的扭曲,教育的“世俗化”与教化精神的衰落,使得乡村教师在面对生存压力时的“逐利”型流动成为合理的选择,作为乡村教师的精神价值和神圣性已被市场主义侵蚀。

(二) 留守儿童教育:城乡不均衡发展的缩影

快速城市化和工业化过程引发农村劳动力向城市的流动,但并未带动农村家庭的整体迁移,城市需要劳动力但是并不愿意承担劳动力再生产的成本,“城市根据自己的需求接受或拒斥农村劳动力,造成农村劳动力在城市与农村之间如候鸟般迁徙”^[99]。对于众多因为父母双方或一方外出务工而在其成长的重要阶段缺位的农村儿童来说,他们的教育也就面临着更大的挑战。

从家庭对儿童成长的重要性出发,大量的研究首先指向留守儿童家庭教育的缺失。由于社会化过程中“最重要他人”的不在场,留守儿童成长不仅可能遇到生活方面的困难,同时在心理、道德行为以及学习等方面可能存在不同程度的一些问题^[100]。而在场的临时“家长”(监护人)可能由于责任不明确、教育能力不足、自身精力不足难以照看孩子等直接导致了留守儿童教育中的困境^[101-102]。显然,这种补缺性的监护或者照料并不能真正替代父母在身边的亲子感情和教育功能。其次,针对学校教育方面,研究者们从受教育机会、学习态度和行为表现、学习成绩等方面对留守儿童和非留守儿童,父母外出务工前后等进行定性或者定量的比较,以期了解留守儿童学习状况是否因为家长外出而受影响以及如何受影响等^[103-105],但需要警惕的是媒体的一些特殊甚至极端的报道和相关研究也有将留守儿童在学习、思想道德、心理等方面的某些变化问题化的趋向^[106]。

在对各方面的问题描述之后,相关应对措施和政策建议也随之涌现。很多研究强调政府在解决留守儿童教育问题中的责任,提出应统筹城乡,改革户籍制度,保障农民工子女与城市儿童享受教育平等,逐步解决农民工子弟就学问题;保障农村义务教育的条件和经费,保障留守儿童获得更多更好的教育机会;净化农村社区环境,为留守儿童的成长提供良好的社会环境;发展农村经济、增加当地就业以减少流动等^[102,107-110]。大多数研究认为,在家庭教育功能弱化的情况下,社区和学校应承担更多具体的留守儿童教育功能和责任,而这种照料责任的转移又或多或少增添了乡村教师的压力^[111],除了针对某一特定的行动主体的建议,许多学者认为这一问题具有长期性和复杂性,需要政府、社区、学校、家庭等各方面形成合力才能够真正解决^[112]。还有论者认为我国经济社会发展水平相对落后是造成农村留守儿童教育问题的根本原因,因而此问题的最终解决有赖于社会经济的发展^[113]。

总的来说,有关留守儿童教育问题的研究,较多地停留在对具体现象的描述和展示上,将问题简单地归因于最基本的事实——家庭教育的缺失,缺少对问题背后的根源的追问和探究。在一种发展主义和经济至上的思维下,农村劳动力被吸纳进城市,而城乡二元分割的体制和务工环境等的限制使得其子女无法随迁以获得和城市孩子同等条件的教育,留守在农村的儿童所面临的教育问题,正是城乡不均衡发展的缩影。通过牺牲农村家庭的完整性而获得经济——特别是城市经济——的快速发展,将儿童教育的责任和问题留给农村和农村人口,农村教育进一步异化为源源不断向城市输送劳动力的工厂,这不仅仅是单纯的教育问题,更是一个具有复杂背景的社会问题。

四、农村教育的价值取向

有关农村教育到底是应该教人离农还是向农的争论早在20世纪二三十年代就甚嚣尘上,直至今天,问题的讨论和争论依然在持续,并进一步拓展到农村教育的城市中心取向与农村中心取向之争,任何一种倾向或主张都会引发一些基于现实的质疑和批判。

(一) 主流的城市中心取向

城市中心取向显然仍具有明显的主流地位,这种价值取向认为“农村教育的希望不在乡村在城镇”^[114],认为“如果不能从根本上逆转现代化的历史车轮,那么,疗救农村社会的唯一药方,也许就是加速农村人口的城市化进程,千方百计地促进农村的‘非农村’化”^[115]。这些论者认为,所谓农村教育应该培养出更多能够适应农村发展需要的人是一种划地自限的农村教育观,相反,农村学校应责无旁贷地担负起社会“上升阶梯”的职能,农村教师应尽可能把更多的农民子弟送到城市去,而非把他们留在家门口;农村教师不应以教授“本土化知识”为职责,而应更多地传播全国性乃至全球化的知识,以便帮助那些不能进入高等学府者,将来能更好地适应在城市打工的要求。而之所以要支持和改善农村教育,是因为“农村教育是公益事业,其获利主体不只是农村,更是城市”,因为随着中国城镇化进程和户籍制度改革的加快,人口流动日益频繁,在未来一定时期内,由农村向城市的单向人口流动仍将是主要趋势,从这个意义上说,“有什么样的农村教育就会有怎样的城市,农村教育的水平在总体上决定着城市的文明化水平”^[116]。总之,其核心的观点是——“农村教育只有面向城市,才能获得持久的推动力”^[117]。

在这样的价值取向指导下,农村教育的根本目的是为现代化和城市化服务,而现代化是资本支配劳动的过程,资本的趋利性使得农村教育不断剥去其本质,走向与城市教育的同质同构化道路;而城市背景的课程政策决策者和课程开发者也决定了课程的制定和开发中城市话语占据主导权并更可能服务于城市;而农村教育评价体系也越来越远离农村生活和农村基本的现实;更不用说效率至上主义所导致的资源配置向城镇的集中——重点学校、标准化学校、示范学校、一流学校等是效率至上主义的有力证据^[12];教育远离农村生活,成为一种竞技性的活动^[118];最终,政治经济价值成为农村教育的本体价值,在这样的环境影响下,农村人口逐渐认为农村社会任何有意义的活动都不是达成“脱离农村、进入城市”这一最终目的的手段和途径,而很多农村受教育者进入城市以后依然处于边缘化的状态,“只消利而不生利”的农村教育也无外乎是一种工具^[119]。农村对城市产生依附,并在城市的阴影下失语,农村在意识形态上虚空化,并作为城市的对立面出现,成为“传统”和“落后”的代名词,本身不再具有其他的意义^[120]。

(二) 农村中心取向^①

面对农村教育逐渐为城市中心价值所引导的境况,一些研究者提出农村教育应该以农为本,让受教育者能够学习一些农副业技术,为实现经济收入增长和谋生提供“手艺”支持和保障,因而农村教育内容应集中于农村社会的农业生产技能、技术和经营等方面,农村社会成员通过学习促使其经营农业或农村生活的“能力”得以提高,最终实现“人才流向的农村化,教育对象的农民化,教育内容的农村化”^[121],培养“现代农业”所需要的“新型农民”^[122],这与20世纪二三十年代晏阳初、梁漱溟等倡导的乡村建设运动有着共通之处。

但是,这些“倾农”思想同样遇到了一些质疑,认为这种倾向将给农村带来更深的危害,因为它将农村教育的视野投放在农村经济或农村成员个人眼前利益上,极易造成农村教育和农村社会发展的封闭性,在维持低水平的教育的基础上,以实用为主,缺乏对现实生活以及技术的反思的农村教育,仍然只是一种技术性的、挣钱的手段,强化了“劣势文化圈”和社会不平等的再生产,农村孩子失去了通过教育上升的通道,农村人口在政治、经济和文化中的地位将更加边缘化,城乡二元分割的格局将更加严重^[118-119]。黄金来进一步指出,劳动力的转移和社会竞争、农村学校的条件以及农民的期望使得向农的教育已没有推行的社会基础,教育改革不能朝这一“错误”的方向进行^[123]。

然而,不论是城市中心取向的去农、离农教育还是农村中心取向的留农、为农教育,以及某些折中的取向,强调的都是教育在培养劳动力产品时的工具性价值,而不同的教育取向所倡导的教育内容和方式,都意在将教育的主体限定、约束甚至是围困在某一文化空间内,而无关人的自主性和选择。

五、结论

农村教育研究文献数量巨多,讨论的具体问题亦颇为广泛,本文涉及的仅仅是沿“发展”这一背景框架选取一些较有代表性的文献,分析得出如下一些结论:(1)有关农村教育的研究以对现象或问题的描述居多,而这种描述在不同研究之间又往往具有很多无价值的重复或者仅仅是案例地点的更换而已,相反,一些基础性的数据,如寄宿制学校数量、乡村教师数量、留守儿童数量等并没有一个可信的来源能够提供。(2)缺乏对一些基本概念如“教育公平”、“城乡一体化”等的研究和批判,也缺少针对农村教育问题进行的深入的质性研究和分析。(3)现有的农村教育研究倾向于进行对策研究,研究中往往忽略问题的机理分析,简单进行现象描述和经验汇编,在没有搞清楚更为基础的问题之前,就试图去寻求解决问题的对策方案,而对问题本身更本质的政治经济社会背景缺乏分析。(4)对策研究的视角也带来两个重要的影响,一是由于教育相对发达的城市地区成为寻找对策的土壤,因而农村教育问题通常是在与城市教育发展的比较下,用城市教育发展理论的视角来理解和解释的,往往并非按照农村教育实践的内在发展逻辑来考虑;其二则是在面对转型期中国教育环境的复杂性和问题的广泛性,主管教育部门往往由于社会稳定等方面压力而急于寻求一种应对或者解决之策,因而教育研究群体往往采取“呼应当局”^[124]的研究策略,其后果就是为了应对农村教育中长期积累的诸多问题中某些比较明显的或者突然爆发已造成不利影响或不利于稳定的问题,所谓的“对策”往往是短时间内出台的“头痛医头、脚痛医脚”式方案,从而很容易引发新的问题。

经济领域的发展主义和新自由主义等意识形态对教育领域的强势渗透一方面使得城市化成为农村教育发展的目标和趋向,学校布局的调整、教师和学生的流动均以城市为目标和中心,城市的发展对农村人口的选择性需要而产生了大量留守儿童,他们所面临的教育问题恰恰昭示了以城市

^① 农村中心取向可以简称为倾农或者向农,但是另有留农、为农等说法,其中留农指的是受教育者最终留在农村或者农业领域,而为农则可能跳出三农的框架但是以其知识和能量促进农村的发展。

为中心或城市趋向的发展模式所带来的社会影响; 另一方面, 依靠“发展”和“市场”解决问题的思路和方式使得教育俨然成为一种可以通过定价分出层次的商品, 个体或家庭只能估量其购买力大小而获取差异化的教育, 这种市场化的公平无法达致社会意义上的公平, 城乡教育的不均衡反而进一步加剧, 在教育日益向“产业”转变的时候, 农村教育无疑是处在产业下游的劳动力加工厂。而我们需要进一步思考的是, 如何让农村教育从发展主义和市场取向的钳制中一点点挣脱出来, 如何将这种愈益偏离其本质的教育, 逐渐拉回到“培养完整的人”^[125]的轨道, 这种对农村教育的本体价值回归的追求至少是一种“必要的乌托邦”^[12]。

[参考文献]

- [1] 许宝强. 前言: 发展、知识、权力//许宝强 汪晖 编. 发展的幻象. 北京: 中央编译出版社, 2000: 1-30
- [2] 胡森, 波斯尔思韦特 主编. 《国际教育百科全书》第七卷. 贵阳: 贵州教育出版社, 1990: 660
- [3] 朱迎春, 周志刚. 从教育公平原则看中国城乡教育差距. 教育理论与实践, 2006(4): 25-27
- [4] 杨东平. 教育与公平//李培林, 李强, 马戎 主编. 社会学与中国社会. 北京: 社会科学文献出版社, 2008: 278-282
- [5] 杨东平. 从权利平等到机会均等——新中国教育公平的轨迹. 北京大学教育评论, 2006(2): 2-11
- [6] 鲍传友. “后普九”阶段义务教育公平的主要矛盾与政府责任. 教育发展研究, 2008(3-4): 6-10
- [7] 王瑞珍. 从教育公平原则看义务教育城乡差距. 中共福建省委党校学报, 2008(5): 32-36
- [8] 肖正德. 农村中小学教学不公平问题、成因及对策. 河北师范大学学报: 教育科学版, 2006(5): 67-70
- [9] 傅宝英. 城乡和谐发展中的教育公平问题与对策. 浙江师范大学学报: 社会科学版, 2007(4): 112-115
- [10] 南方周末. 穷孩子没有春天? ——寒门子弟为何离一线高校越来越远. [2011-08-04] <http://www.infzm.com/content/61888>
- [11] 杨东平. 对我国教育公平问题的认识和思考. 教育发展研究, 2000(8): 5-8
- [12] 何善平. 去农化与向农化: 现代化进程中的农村教育价值困境. 集美大学学报, 2005(4): 14-17
- [13] 王本陆. 消除双轨制: 我国农村教育改革的伦理诉求. 北京师范大学学报: 社会科学版, 2004(5): 20-25
- [14] 王一涛. 农村教育贫困的政治经济学分析——利益集团的视角. 教育科学, 2005(3): 14-16
- [15] 胡俊生, 孔岩, 何晨. 和谐社会视野中的教育公平问题. 甘肃社会科学, 2005(6): 161-164
- [16] 周晔. 从“二元割裂”走向“一体化”——再论农村基础教育的培养目标. 教育学报, 2009(2): 16-20
- [17] 吴华. 国家教育公平政策的思路、问题与对策. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2007(2): 151-155
- [18] 褚宏启. 城乡教育一体化: 体系重构与制度创新——中国教育二元结构及其破解. 教育研究, 2009(11): 3-10
- [19] 陈大兴. 城乡基础教育一体化的文化逻辑与现实冲突. 教育文化论坛, 2010(5): 31-35
- [20] 21世纪教育研究院. 农村教育布局调整十年评价报告. 21世纪农村教育高峰论坛, 2012
- [21] 张忠福. 稳步实施农村中小学布局调整的思考. 教学与管理, 2004(1): 13-14
- [22] 秦玉友. 农村学校布局调整的认识、底线与思路. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2010(5): 150-155
- [23] 肖正德. 中小学校网调整若干问题探讨. 现代中小学教育, 2002(3): 4-6
- [24] 杨力行. 我国农村中小学教师工资执行中存在的问题及其对策研究. 经济问题, 2003(11): 11-13
- [25] 罗兆夫. 对农村中小学布局问题的宏观思考. 河南教育, 2001(9): 15-16
- [26] 范先佐. 农村中小学布局调整的原因、动力及方式选择. 教育与经济, 2006(1): 26-29
- [27] 郭建如. 国家-社会视角下的农村基础教育发展: 教育政治学分析. 北京大学教育评论, 2005(3): 70-79
- [28] 万明钢, 白亮. “规模效益”抑或“公平正义”——农村学校布局调整中“巨型学校”现象思考. 教育研究, 2010(4): 34-39
- [29] 孙家振. 调整学校布局 优化资源配置——关于农村义务教育阶段学校布局调整的实践与思考. 山东教育科研, 1997(1): 73-75
- [30] 贾勇宏, 周芬芬. 农村中小学布局调整模式的分析和探讨. 河北师范大学学报: 教育科学版, 2008(1): 13-17
- [31] 贾勇宏. 农村中小学布局调整的障碍与方式选择——基于中西部6省(区)的调查. 华中师范大学学报: 人文社会科学版, 2008(2): 131-137

- [32] 容中逵. 当前我国乡村学校布局调整问题研究. 中国教育学刊 2009(8): 16-18
- [33] 石人炳. 用科学发展观指导中小学校布局调整. 中国教育学刊 2004(7): 1-3
- [34] 吴宏超, 赵丹. 农村学校合理布局标准探析——基于河南省的调查分析. 教育发展研究 2008(12): 11-15
- [35] 雷万鹏, 张婧梅. 学校布局调整应回归教育本位——对学校撤并标准的实证分析. 教育研究与实验 2010(3): 6-11
- [36] 王远伟, 钱林晓. 关于农村中小学合理布局的设计. 华中师范大学学报: 人文社会科学版 2008(3): 136-140
- [37] 邬志辉. 中国农村学校布局调整标准问题探讨. 东北师大学报: 哲学社会科学版 2010(5): 140-149
- [38] 郭清扬, 王远伟. 我国农村中小学布局调整的总体评价. 河北师大学报: 教育科学版 2008(3): 71-77
- [39] 何卓. 对我国农村中小学布局调整的思考. 教育发展研究 2008(1): 35-39
- [40] 周春红. 我国农村中小学布局调整政策的规模经济分析. 辽宁教育研究 2007(11): 71-73
- [41] 中西部地区农村中小学合理布局结构研究课题组. 我国农村中小学布局调整的背景、目的和成效——基于中西部地区6省区38个县市177个乡镇的调查与分析. 华中师范大学学报: 人文社会科学版 2008(4): 121-127
- [42] 柳海民, 娜仁高娃, 王澍. 布局调整: 全面提高农村基础教育质量的有效路径. 东北师范大学学报: 哲学社会科学版 2008(1): 5-12
- [43] 孙艳霞. 农村中小学校布局调整的得失. 人民教育 2004(22): 4-5
- [44] 范铭, 郝文武. 对农村学校布局调整三个目的的反思——以陕西为例. 北京大学教育评论 2011(2): 178-187
- [45] 东梅, 常芳, 白媛媛. 农村小学布局调整对学生成绩影响的实证分析——以陕西为例. 南方经济 2008(9): 42-49
- [46] 庞丽娟, 韩小雨. 农村中小学布局调整的问题、原因及对策. 教育学报 2005(4): 90-96
- [47] 赵丹, 范先佐. 偏远农村学生上学难问题及对策思考——以学校布局调整为背景. 河北师范大学学报: 教育科学版 2011(12): 37-41
- [48] 袁桂林, 洪俊, 李伯玲, 等. 农村初中辍学现状调查及控制辍学对策思考. 中国教育学刊 2004(2): 1-5
- [49] 王海英. 农村学校布局调整的方向选择——兼谈农村学校“撤存”之争. 东北师大学报: 哲学社会科学版, 2010(5): 156-161
- [50] 周芬芬. 农村中小学布局调整对教育公平的损伤及补偿策略. 教育理论与实践 2008(7): 31-34
- [51] 叶敬忠, 孟祥丹. 对农村教育的反思——基于农村中小学布局调整影响的分析. 农村经济. 2010(10): 3-6
- [52] 熊春文. “文字上移”的社会学解释. 中国社会科学报 2010-01-26(11)
- [53] 石人炳. 国外关于学校布局调整的研究及启示. 比较教育研究 2004(12): 35-39
- [54] 王强. 20世纪美国农村“学校合并”运动述评. 外国中小学教育 2007(8): 1-4
- [55] 谭春芳, 徐湘荷. 大就好吗——美国小规模中小学校(学区)合并问题研究. 外国中小学教育 2009(2): 19-22
- [56] 张源源, 邬志辉. 美国乡村学校布局调整的历程及其对我国的启示. 外国中小学教育 2010(7): 6-41
- [57] 于海波. 俄罗斯农村教育现代化及其启示. 外国教育研究 2007(12): 34-38
- [58] 刘欣. 农村中小学布局调整与寄宿制学校建设. 教育与经济 2006(1): 30-32
- [59] 杨润勇. 关于中部地区农村中小学寄宿制学校的调查与思考. 教育理论与实践 2009(8): 32-36
- [60] 牛泉. 我国农村寄宿制学校现状分析与对策思考. 教育理论与实践. 2009(5): 29-30
- [62] 叶敬忠, 潘路. 农村小学寄宿制问题及有关政策分析. 中国教育学刊 2008(2): 1-5
- [63] 张眉, 翟晋玉. 农村寄宿制学校问题大家谈. 中小学管理 2009(6): 4-7
- [64] 万明钢, 白亮. 教育公平、教育资源整合的路径反思——对农村地区寄宿制学校的重新解读. 教育理论与实践 2009(9): 28-32
- [65] 邵燕楠. 关于农村中小学校布局调整的思考. 教育探索 2010(9): 57-59
- [66] 王伟. 寄宿制学校有关亲情缺失的研究. 科教导刊 2011(2): 191-193
- [66] 叶敬忠, 潘路. 农村寄宿制小学生的情感世界研究. 教育科学研究. 2007(9): 29-31
- [67] 万明钢. “文字上移”——渐行渐远的乡村教育. 教育科学研究 2010(7): 19-20
- [68] 任运昌. 西部农村寄宿制学校给农民家长带来了什么——一项质的研究及其现实主义表达. 当代教育科学 2006(18): 17-21

- [69] 任运昌. 寄宿制学校建设给家长带来了什么?. 中小学管理 2006(11): 39-40
- [70] 王远伟. 农村寄宿制中小学的问题与思考——以内蒙古三个旗为例. 教育管理 2007(3): 19-22
- [71] 王晓慧. 农村中小学陪读现象的类型、成因及解决对策. 教育理论与实践 2011(3): 24-25
- [72] 刘彬. 中小學生陪读现象的分析与思考. 教学与管理 2009(8): 6-8
- [73] 李新玲. 农村学校撤并何去何从. 中国青年报, 2012-11-23(2)
- [74] 吴德新. 农村教育城镇化: 农村改革与发展的必然要求——津市市农村教育城镇化的调查与思考. 湖南教育 2003(15): 16-17
- [75] 李期, 吕达. 关于农村教育城镇化的可行性探讨. 延安大学学报: 社会科学版 2010(1): 114-118
- [76] 邵学伦. 关于中小学教师流动问题的思索. 山东教育科研 2002(8): 13-14
- [77] 国家教育行政学院课题组. 关于农村中小学教师队伍现状的调研报告——来自64个地市教育局长的信息及分析. 上海教育科研 2004(3): 4-8
- [78] 张拴云. 农村中小学教师流动成因及对策分析. 教学与管理 2005(27): 9-10
- [79] 苗春风. 乡村教师流失问题研究回顾与思考——社会工作制度的引进. 湖北社会科学 2009(2): 162-165
- [80] 张玉林. 通向城市的阶梯——20世纪后期一个苏北村庄的教育志. 南京大学学报: 哲学人文科学社会科学版 2004(4): 34-41
- [81] 陈坚, 陈阳. 我国城乡教师流动失衡的制度分析. 教育发展研究 2008(3): 34-37
- [82] 娄立志, 张济洲. 乡村教师疏远乡村的历史社会学解释. 当代教育科学 2009(21): 7-9
- [83] 张济洲. 乡村教师的文化冲突与乡村教育改革. 河北师范大学学报: 教育科学版 2008(9): 121-124
- [84] 高小强. 乡村教师的文化困境与出路. 教育发展研究 2009(20): 53-55
- [85] 容中逵. 他者规训异化与自我迷失下的乡村教师——论乡村教师的身份认同危机问题. 教育学报 2009(5): 83-88
- [86] 高小强. 乡村教师阶层分化及其社会文化后果. 中国教育学刊 2011(12): 9-12
- [87] 肖正德. 城镇化进程中乡村教师生存境遇与改善策略. 中国教育学刊 2011(8): 1-4
- [88] 史静寰, 延建林. 聚焦农村中小学教师, 关注农村基础教育的可持续发展. 教育发展研究 2006(1): 8-13
- [89] 李怀珍, 郑国生. 农村代课教师现象的归因分析及对策. 当代教育科学 2005(21): 24-26, 30
- [90] 汪丞. 教师定期轮换流动制度——促进校际师资均衡发展的一种思路. 中国教师 2006(2): 14-16
- [91] 熊才平, 金美林. 利用教育 Blog 实现城乡之间教师协同发展研究. 中国电化教育 2007(1): 73-76
- [92] 陈启文. 论农村中小学教师的素质与继续教育. 中国教育学刊 2005(1): 56-59
- [93] 温惠娟. 提升农村教师整体素质, 促进城乡教育均衡发展. 吉林省教育学院学报 2010(12): 28-29
- [94] 于伟, 张力跃, 李伯玲. 我国欠发达地区农村教师队伍建设中的结构性困境与破解. 教育研究 2007(3): 30-36
- [95] 韩淑萍. 我国教育均衡背景下教师流动问题的研究述评. 教育导刊 2009(1): 10-14
- [96] 闫引堂. 国家与教师身份: 华北某县乡村教师流动研究. 华东师范大学博士学位论文 2006
- [97] 李壮成. 农村中小学教师职业认同现状调查分析. 河北师范大学学报: 教育科学版 2009(8): 86-90
- [98] 何志燕, 姚义. 关于农村中小学教师职业倦怠的思考. 教育探索 2006(2): 94-95
- [99] 邢亚珍. 浅析城市化进程中的农村留守儿童问题. 新西部 2008(4): 18-19
- [100] 贾香花. 家庭教育“缺位”与学校教育“补位”——农村留守儿童人格发展问题及解决路径. 辽宁教育研究 2007(5): 34-36
- [101] 王玉琼, 马新丽, 王田合. 留守儿童, 问题儿童? ——农村留守儿童抽查. 中国统计 2005(1): 59-60
- [102] 殷世东, 朱明山. 农村留守儿童教育社会支持体系的构建——基于皖北农村留守儿童教育问题的调查与思考. 中国教育学刊 2006(2): 14-16
- [103] 段成荣, 周福林. 我国留守儿童状况研究. 人口研究 2005(1): 29-31
- [104] 吕绍清. 中国农村留守儿童问题研究. 中国妇运 2006(6): 19-25
- [105] 朱科蓉, 李春景, 周淑琴. 农村留守子女学习状况分析与建议. 教育科学 2002(4): 21-24
- [106] 潘璐, 叶敬忠. 农村留守儿童研究综述. 中国农业大学学报: 社会科学版 2009(2): 5-17
- [107] 范先佐. 农村“留守儿童”教育面临的问题及对策. 国家教育行政学院学报 2005(7): 78-84

- [108] 余虹, 鲁可荣. 农村留守小学生心理健康水平与教育状况. 中国学校卫生 2012(5): 606-607
- [109] 段宝霞. 农村留守儿童教育和管理探析. 河南师范大学学报: 哲学社会科学版 2006(3): 192-194
- [110] 程方生. 农村留守儿童教育问题的调查与思考——江西的案例. 教育学术月刊 2008(6): 37-39
- [111] 刘雪莲. 留守儿童给农村新任教师带来的压力及减压对策. 现代教育科学. 2012(1): 71-72
- [112] 聂鹏. 农村留守儿童多元化教育体系建设刍议——兼谈重庆市石柱自治县的实践探索. 教育理论与实践, 2012(3): 45-47
- [113] 许传新. “留守儿童”教育的社会支持因素分析. 中国青年研究 2007(9): 24-28
- [114] 胡俊生. 农村教育城镇化: 动因、目标及策略探讨. 教育研究 2010(2): 89-94
- [115] 葛新斌. 农村教育: 现代化的弃儿及其前景. 教育理论与实践 2003(12): 37-40
- [116] 邬志辉. 关于农村教育三个理论问题的探讨. 理论月刊 2009(9): 5-10
- [117] 陈俊山. 农村教育是什么? ——基于时代背景的考察. 教育学术月刊 2008(2): 75-77
- [118] 黄金来. 农村教育定位的两难困境. 学术论坛 2005(9): 187-189
- [119] 田夏彪, 张琼. 当前我国农村教育价值取向的误区及其危害. 教育探索 2009(2): 10-11
- [120] 严海蓉. 虚空的农村和空虚的主体. 读书 2005(7): 74-83
- [121] 邬志辉, 马青. 中国农村教育现代化的价值取向与道路选择. 中国地质大学学报: 社会科学版 2008(6): 58-62
- [122] 黄白. 农村基础教育的价值取向: 培养新型农民. 广西民族大学学报: 哲学社会科学版 2008(1): 171-174
- [123] 黄金来. 再论农村教育的方向——对一种错误观点的澄清. 学术论坛 2007(2): 188-191
- [124] 周兆海. 农村教育研究: 现状、逻辑起点与路径选择. 现代教育科学·普教研究 2012(3): 119-128
- [125] 舒马赫. 小的是美好的. 李华夏, 译. 南京: 译林出版社 2007: 71

Developmentalism-dominated Rural Education: Reviews and Reflections

Liu Juan Liu Xiaolin Lin Dujuan

Abstract The ideology of developmentalism has dominated the practices of many fields in China since 1980s, including the area of education. Due to the effect of this ideology, rural education has encountered many difficulties and almost has been marginalized in the past years; in addition, it confines the general perception of and relevant researches on this issue, as well as solutions and suggestions proposed. This article reviewed the literatures in terms of the equity of education and the imbalance between rural and urban education, the re-mapping of rural primary and secondary school, rural teachers and the education of left-behind children in rural areas against the backdrop of transformation, and different orientations of rural education, etc. It aims to portray the general picture of important aspects of rural education in the last decade, with reflections and critics on developmentalism of city-centrality or market-centrality which affected or even dominated rural education.

Key words Rural education; Developmentalism; Research review; Reflections

(责任编辑: 连丽霞)