



何以是丹麦?

——近代中国农村合作运动的路径选择

魏文一

[摘要] 20世纪20—30年代,中国农村合作运动曾经尝试借鉴丹麦经验,丹麦合作事业的成功离不开土地改革和民众教育。土地改革后的自耕农成为合作事业的主体,不过,这项变革需要强有力的政府来策动,在当时的中国,此条件尚不完全具备。且因中国土地权益错综复杂,以及土地承载了不可估量的伦理和情感价值,要实现耕者有其田的目标,困难重重。至于民众教育,丹麦民众学校以“最大的是爱”为训,将爱己、爱神与爱邻人统合在一起。在实际生活的教育中,在“家庭化”的氛围里,乡村青年过的是有爱的团体生活,也为离校后从事农村合作做足了准备。与之不同,我们的民众教育则从“人生有情”的民族精神出发,激起乐生之心。乐生之后才有乐群(合作精神)、乐业(合作事业),个人无所计较,不顾得失,合作乃人生情谊之乐。

[关键词] 丹麦;合作;自耕农;爱;乐

近代,国人睁眼看世界,卧榻之侧,他人鼾睡;门墙之外,虎狼环伺;五洲四洋,列强“做出争雄势”。气不足决而进退失据,泱泱大国躬身求教,遂有“师夷长技”、变法立宪,乃至“全盘西化”。

初始,先知先觉者奉英美日俄法德为师。当国人更多关注到乡村问题时,之前被视作“蕞尔小国”而“不足挂齿”的丹麦却备受瞩目(唐现之,1932)。丹麦被誉为“天府之国”,其农民也被称作“天之骄子”,“他们的生活,是极其优美而舒适,他们的住宅也是极其富丽而堂皇”,而这一切成绩都源自农民合作(江西省农村合作委员会,1933)。

不过,彼时形形色色的合作模式遍及诸国,国内也有不少农村合作运动的尝试^①,为何仍大张旗鼓地取经丹麦呢?

一、“合作立国”:仿效丹麦

20世纪20—30年代,作为“合作立国”的典范,丹麦的农村合作事业受到了国内

[作者简介] 魏文一,首都经济贸易大学劳动经济学院副教授。

① 华洋义赈会在华北乡村较早办理合作社,其中,章元善、冯锐、于永滋、唐有恒等不仅是合作理论的专家,也深入乡村指导建立合作社。冯锐、于永滋亦参与过邹平实验。

学界、政界以及社会团体的广泛关注。提及“合作”二字,“一般人总要联想到丹麦,丹麦与合作好像是连锁一起的”,丹麦已然成为各国合作事业的“向导者”,丹麦人创办的合作社也最有成效(陈仲明,1937:1-2)。对此,除了报纸杂志的专题引介外,国民政府也派员前往丹麦实地考察,丹麦合作运动的专家也受邀到华演讲,传授经验。

在当时的学界看来,我国“土地虽广,生产有限。人口虽众,散漫如沙”(张天才,1921),取法丹麦是因为中国社会急需合作来消除软弱散漫的弊病。首先,合作克服了小农经济的软弱。工商业发达的资本主义国家,其繁荣立足于自由竞争;革命后的苏俄,也由政府来调动资本和组织消费,这两种国家对合作的要求并不强烈(梁漱溟,2009a:612-613)。与二者有序、有力的生产生活不同,农业社会的中国,小农众多,且农村几乎达到“无产可破”的境地。农民以自己的力量来复兴农村,合作成败便是生死攸关的大事(于永滋,2020:99-100)。而丹麦农村同样以小农为主,却创办了合作化的生产、消费、销售、信贷组织,“组合业”“合组公司”最为发达,“而我国最宜仿行也”(张天才,1921)。这类组织保卫小农的利益,弥补了后者软弱无力而无法参与市场竞争的劣势。

此外,丹麦的合作极具民主自治色彩,能治愈小农社会散漫之痼疾。国人重情谊,但“没有团体生活的习惯,缺乏组织能力,不会商量办事”,理想的生活是关起门来过日子(梁漱溟,2009a:614),享受散漫的自由。这样的性情,往往兵临城下,才仓促应敌,稍有不慎,则国破家亡。有识之士痛心疾首,以公意胜私心则民力可挟山超海。公意何来,须有切身的团体生活,并在团体中逐步养成民主自治的能力。然团体何来,初因经济利益而生的合作组织,或许是一种选择。

反观丹麦,合作社内部采取民主化的管理,社员充分参与团体事务。为此,合作社力求社员之间的平等。社员并不等于股东,从而将资本的干扰拒之门外,这是民主管理的前提,而且这种民主近似一种绝对民主。以入社认股为例,不管股本多寡,投票时均一人一票,权重相同。继而,为了防止滋生资本阶层,拉大社员差距,丹麦的合作社限制以股本谋利,多主张股本不取息,以与银行、公司相区别。社员加入合作社不是一种投资行为。虽然美国等国的合作社,股本有利息,不过利息须低于最低市价。因此,以资本的逐利性计算,投入合作社的股息回报要远低于投资其他标的之收益,这也能将金融资本隔离于合作社之外。合作社“以人为单位”,一改“重钱轻人”之恶习,“铲除金钱之一切魔力”,人为主,钱为奴(冯锐,1926:85-86)。并且,社员须对债务共同负责,甚至承担无限责任,进一步密切了其与合作社的关系。

合作社之外,合格的社员与健全的国民,两者一脉相通。丹麦农民入社比例高,而且一人同时加入多个合作社,诸多合作社联合壮大成为全国性的合作组织。后者顺应丹麦民主改革的大势,成为政坛上不可小觑的力量,甚至有社员出身者入阁理政。合作社成员利益相同、地位相近、观念相似、习俗相仿、政治诉求一致,促进了整

个社会的平等化和组织化^①。

可以说，合作社这样的经济组织，起初不以政治为目标，但它的凝聚力却客观上推动了农民参与政治领域的公共生活。这无心插柳的意外之喜很好地回应了“散漫”议题。由于长期的团体生活，民主自治渐渐成为自然倾向。人们对它了然于胸，不必通过会章明文规定或者借助政治说辞来宣教鼓动（柯克荪，1936）。

相对于学界将软弱散漫视作一项社会问题，国民政府则希望借助农村合作“根治”中共领导的农民革命。国民党当局认为发展乡村经济、改善农民生活，才能切断革命者与农民之间的联系，而农村合作是不二之选。为此，除实行保甲连坐之外，在军事斗争激烈的江西、湖北、安徽等地，农村合作也自上而下以行政手段限期推进。

此时，国民政府关注到丹麦发展合作社的经验，并派员去实地学习。1935年9月，黄埔军校出身的李士珍率军委会考察团抵达丹麦，在丹麦皇家农大留学的黄天硕陪同其一行参观了消费合作社、制酪试验场、屠宰合作社、中央合作银行、信用联合会、农业学校等。对于本次考察，黄天硕（1935）并不抱有太大期待，日程甚紧，“但得丹麦合作界主持人物，详予指导说明，总算有点收益”。不过，他也提醒不能照抄丹麦的做法，因为两国成立合作社的目的与条件均不相同。丹麦合作社意在“谋求社会上之调和及合理之分配与消费”，进而将商品销往海外，中国首要的是“救济经济之破产与减少入超”。而且合作社“非仅赖法度之良”，“合作民众之有无”才是重中之重。显然，农村合作并不是颁布一纸政令就能立见成效的。

稍早一年参访丹麦的胡士琪则更为关注乡村教育与农村合作的关系。胡士琪（1937：1-3）此行受丹麦国际民众学院（International People's College）院长马烈克（Manniche）之邀，并承浙江省政府的名义，临行前，鲁涤平、杨绵仲、陈布雷、陈果夫等人对其多有嘱托^②。胡士琪留丹五个月，回国后旋即赶赴邹平，服务于山东乡村建设研究院，同时将所见所闻编写为《丹麦之农村建设》一书。胡士琪（1937：28）把乡村教育置于农村合作之前，以为丹麦的民众教育、农业教育及家事教育“戟刺农民觉醒”，提振其接受农业改良的意志，助力合作事业蓬勃发展。

事实上，因为对行政力量抱有警惕，从事民众教育和乡村建设的社会团体，更多

① 特别是，地方性的专业合作社逐渐联合成行业性的合作联合会，“如此始可沟通声气，且可采取统一办法”。不止于此，为了“沟通全国各种合作事业”，13个重要的合作联合会（如屠宰、乳酪、饲料、肥料、保险、鸡蛋、消费等）发起成立了合作事业中央委员会（中央合作联合会），作为丹麦合作事业的最高组织。合作事业中央委员会又携手全国农会总会（中央农会联合会）、小农农会全国总会（中央小农联合会）组建了统一的丹麦农业会议（丹麦中央农业指导委员会或者农业顾问委员会），代表各主要农业组织（童润之，1934）。丹麦农民通过地方性、行业性和全国性的合作组织，扮演了重要的政治角色。

② 胡士琪（1937：2）从东北出境，穿西伯利亚而入欧，本欲参观苏联的“集团农场”，因时间所限而未能如愿。

从教育方面来理解丹麦合作事业的成就。起初,社会团体认为丹麦的乡村教育包含教授农民合作的内容。“模糊想象着必是学校中极讲究这项学科,而灌输于农民了”。不过,翻检其课程,即便闻名遐迩的丹麦民众学校(Folk High Schools)^①,“似乎看去又甚平常,不外是些国文、历史、音乐、体操之类”,“不免有些狐疑”(梁漱溟,2009b:654)。

于是,丹麦民众教育专家受邀来华答疑解惑,细述农村合作要义。尤其是1934年,马烈克、安得生(Andersen)、贝尔斯来福(Balslev)、柯克荪(Axelsen)的来访颇受各方关注^②。

在马氏等人看来,丹麦合作事业之所以发达,无外乎土地改革与民众教育。一是,土地改革后,佃农拥有土地成为自耕农,从对地主的依附关系中解脱出来,因此合作是以自耕农为主。没有这场社会变革,就不会有合作的主体,以及出于维护自身利益而萌生的合作意愿。二是,与合作技巧相比,乡村教育引导而生的合作精神更为根本。其中,深受格龙维(Grundtvig)思想影响的民众学校^③,从林林总总的教育机构中脱颖而出,居功至伟(马烈克等,1930:48)。

综上,如果说土地改革是合作化的前提,那么丹麦的具体做法如何?此外,丹麦的民众学校不直接传授合作之术,又怎样启发合作之道呢?

二、土地改革:“耕者有其田”

1934年1月27日,马烈克在山东乡村建设研究院作了“丹麦的合作运动与土地政策”的报告,重点论及丹麦佃农转变为自耕农并实现“大规模的农业社会生活”的历程。

首先,国家发行公债后贷款给佃农,佃农向地主购买土地成为自耕农。为了避免土地再次集中,丹麦一度规定,在欠款未还完半数之前以及未获得农业部门许可的情

① 民众学校也被称作青年学校、平民中学校、民众学院、国民高等学校、民众高等学院等。不过,所谓“高等”非今日所言高等教育,学校更非研究性学院。为避免误解,本文除引文外,统一称作民众学校。

② 当时报刊也称马烈克为文奈之、曼涅芝,安得生为安迪生、安达生、安棣生,贝尔斯来福为裴斯勒夫、彼尔斯勒,柯克荪为克莱逊、郭乐逊等。1934年1月,马烈克抵华,返程后又介绍安得生、贝尔斯来福(二人均任教于阿斯科夫民众学校)于同年9月来华,柯克荪则是受国联派遣,出席中国合作学会会议。几人在华期间,频频受邀演说,除在广州、上海、南京、济南、天津、北平(北京)等城市停留外,亦实地到访无锡、邹平、定县、江西等地,了解中国农村合作和民众教育现状。

③ 格龙维亦被称作古伦特维格、克林温特维、格隆费、格隆维等,下文将详述格龙维式民众学校的风格。

况下,自耕农不得将其土地用于质押。这虽然损害了自耕农的信用,却避免了金融资本染指土地。之后,合作经营蔚然成风。获得土地的自耕农多为小农,生产的谷物主要输往英国。而随着美国、阿根廷农场主的加入,谷物价格遭受重挫。丹麦农民及时调整策略,将多余谷物饲养牲畜,出产的牛乳、乳酪、肉类等全部交由合作社出售,其获益大大高于谷物出口。这进一步激发了农民成立合作社的热情,合作社无所不包,“一切生产、运销、消费等事,完全包容于合作社的范围之内”(马烈克,1934a; 1934b)。

对于丹麦的这套做法,吴景超(2008:28-34)曾大力推荐。不过,他提醒注意三个方面的问题:一是,如果地主不同意出售土地,该怎么办;二是,即便地主同意出售,是否会借机抬高售价;三是,国家是否有足够的财力支持这项计划。对此,吴景超提出三条针对性的建议:一是,限制地租,当售地所得用于投资而所获之收益高于地租时,地主便会主动向佃农出售土地,如果用限田或者征收累进税的办法迫使地主售地,国家须准确掌握土地登记信息,这并不现实;二是,以过去若干年的平均地价或者租金为基准,裁定一个公平的交易价格;三是,政府发行公债或者土地债券,低息提供购地所需之全款。可见,三条对策的关键在政府。然而,彼时中国所缺乏的,正是解决土地问题的政治力量(梁漱溟,2009a:606)。

此外,佃农转为土地所有者的方案,均将土地及所有权视为可以交易的对象,其分歧只在转让的手段、补偿的标准等。然而,中国乡村土地情况更为复杂。首先,土地产权具有多重性、集体性;其次,土地交易非一次性买卖;最后,土地不只是商品,它承载着巨大的伦理和情感价值。

近代中国,不少农村土地存在一田多主的现象。比如,傅衣凌(2007:45-59)对福建南平、永安、漳浦等地的土地制度进行了详细考察。在当地,苗主、大租主、骨主占有田底权,是土地的所有者。他们有权收取田租,按理承担皇粮国税。赔主、小租主、皮主拥有的是同一土地上的田面权,即永佃权。他们仅收取田租,不纳税,不当差。佃户则是实际的耕种者,缴纳田租^①。

其中,田面权或者说永佃权是影响租佃关系和土地买卖的重要因素。永佃权可以继承、转让、买卖、典押等。那么,实现“耕者有其田”的目标,就需要考虑多种交易情形。一是,拥有田面权的佃户如何获得田底权,从而成为完全的土地所有者。此时,支付的购地成本是田底权的价格,它与地租收益直接相关。二是,既没有田面权又没有田底权的雇农,如何获得土地权益。他们仅获得田面权,还是同时获得田底

^① 林耀华(2020:14-15)同样将土地权分为三种:一是,“底盘”或者“底土”的所有权;二是,占据田表、持有“根”的“自佃农”所享有的永佃权;三是,从“自佃农”那里承租土地的“二佃农”的耕种权。陈翰笙(2018:84)也提到,在广东梅县等地有永佃权的痕迹,田权有“粮田”“质田”,分别对应收租和耕种的权利,二者可以分开典卖。

权。田底权和田面权可能分属不同的对象,他们是否均同意出售。三是,仅拥有田底权的人,会不会提出要求,觊觎田面权。当然,田面权在一定程度上防止了地主、城镇资本过度蚕食农村土地^①。

土地私有制下不仅存在一田多主的问题,严格地讲,土地权益还是集体性的。在“同居共财”的家庭内,父子以及未分家的兄弟共同占有财产,尤其是土地这样的不动产。考虑到香火和人格的延续,在某个具体时刻,土地占有者包括已经去世的祖先、现在活着乃至尚未出生的家庭成员,他们跨越时空,同时“在场”(滋贺秀三,2013:117-145)。因此,土地往往是在家庭生计受到严重威胁的情况下才被迫出售。农民很少根据土地市场价格的波动,不断买入卖出来赚取差价。其悖谬之处在于,平日地价较高的时候,鲜有人卖地;而在社会动荡、经济破产之际,大量土地集中上市,地价反而被压低了。即便售地,理想的情况下,兄弟、族人、同村之人,按次序先后购买,以确保“产不出户”“产不出族”“产不出村”,村外之人无隙可乘。否则,易引发纠纷(费孝通,1990:186-187;2021:174-182)。

基于上述复杂的地权关系,土地买卖过程可能一波三折。经济史的研究表明,“活卖”“找”“贴”等属于“卖而不断”的交易,原土地所有者仍可以赎回或者要求买主给予经济补偿,经过数轮的“找”“贴”,才彻底了结这笔旷日持久的交易(杨国桢,2009:6)。

更为根本的是,个人与土地之间建立了紧密的情感联系。人们认为,无论天灾人祸,财物可能被劫掠,房屋可能被焚毁,然而属于自己的土地永远在那里,是水冲不掉、风刮不走、火烧不尽的(费孝通,2021:173-174)。只要勤劳劳作,终究能够恢复生计。一个人一辈子跟其土地打交道,子子孙孙也将接过其锄头,“土地就是他们人格整体的一部分”。土地像一本家谱,记录了一个家庭绵延不绝的生命史,一茬茬的庄稼如同家谱上跳跃起伏的文字,耕种即书写。因此,作为情感的载体,土地具备非经济的价值,这使得土地交易更加烦琐(费孝通,2021:174-175)。单次交易额往往不大,人们也不是一步到位绝卖土地,农民对土地“恋恋不舍”(杨国桢,2009:6)。

综上,佃农成为自耕农,政府的作用自然重要,但考虑到政治力量的欠缺以及土地交易中错综复杂的实情,即便借鉴丹麦的举措,我们也不能操之过急。马烈克等人也提醒,任何变革都应根植于本国独特的社会历史,中国不能直接挪用丹麦经验。美好之物“要在适当的情形下,才能生长出来。看见了美丽的花朵,采来装在已死的树上,当然没有什么希望”,需要“把种子撒在田中”(安达生,1934;安迪生,1934;马烈克,1934c)。

^① 费孝通(2021:177-178)也分析过佃户获得田面权后,不受田底权的干涉。在苏南,城镇里的不在地地主、商人从农民手中购买土地,获得田底权。此后,田底权可以在城镇中不同所有人之间自由流转,类似股票、债券交易一般,但田面权还掌握在农村佃户手中。

三、民众学校：“实际生活”的教育

土地改革非一日之功，那么我们可否从教育入手，先行先试农村合作？特别是从事乡村建设的社会团体，非常欣赏丹麦的民众教育，因为它唤起了农民的合作意愿，让合作事业在乡村落地生根。在丹麦，农民“合群心策群力”，“此种互助之团结精神……实由教育之力使然”（张天才，1921）。此处所言之教育，特指格龙维及其支持者所创办的面向乡村青年的民众学校^①。

丹麦民众学校是设于乡间的寄宿学校。学校招收对象多为18~25岁的乡村青年，此前他们已完成小学课业，多从事与农业相关的工作，有固定职业。入校后，他们学习新的物理、化学、生物科学，“而其最注意者，则为历史、传记及文学”（经宇，1914）。学校每年授课两期，学期较短，男子冬季入学，女子夏季入学。

民众学校不是强迫教育，受教者自愿入学；也不是学历教育，不刻意接续学生既往学校课程，或者为将来升学铺路。因此，它没有入学、学期、结业考试，也没有毕业证。民众学校不直接提升生产技能，不做职业教育。离校之后，学生“重操旧业”（蕴宣，1913）。

既然民众学校不直接应对农村合作议题，那么它何以推动合作事业呢？其奥秘在于，它实施的是一种缓慢但正确的“实际生活”的教育。

首先，“实际生活”的教育从精神上开辟出“生”的气力，这是对己之爱。民众学校“以求生命而反抗死亡为工作，这个工作的进行，是与世界的存在，同其久长的”（马烈克等，1930：120）。民众学校的学生正处于青年时代，这是“一个人的英雄时代，他有的是感情、有的是力量、有的是志气”（梁漱溟，2009c：497）。不过，他们也容易遭遇挫败以致心灰意冷，而民众学校能助力其发扬向上的精神。

为此，学校不以知识填充青年的头脑，而是助其“开拓心胸”，焕发“新生命”，“造就宝贵之生活”，进而“增长志气”，抬高“民气”（蕴宣，1913；经宇，1914）。学校虽不能直接提高学生的资望、声誉和地位，但在他们的心坎深微处却留下“固结的涡纹”，这是无价的价值，是无声的有声，是不见的可见（胡士琪，1937：9-10）。

民众学校汲取德国浪漫主义思潮的伟力，一扫旧日唯理论的阴霾，复活自由奔放

^① 自19世纪30年代始，格龙维就撰文呼吁广建民众学校，打破教育的阶级壁垒，改变注重拉丁文的古典教育和贵族教育模式。学校教师应使用丹麦语，借助讲演和会话来谈论丹麦国情，比如道德、精神、政治、经济、宪法等问题。这样教育才能真正面向民众，特别是农民和工匠，使之平和有力地参与丹麦建设。受格龙维感召，1844年第一所民众学校落成于日德兰半岛的罗亭镇。之后，在柯尔德（Kold）、施洛特（Schroder）等人的努力下，民众学校日益壮大（胡士琪，1937：13-14）。1864年爆发普丹战争，强国图存的压力加速了民众学校扩张的步伐。1878年，民众学校联合会成立于哥本哈根。

的精神。格龙维早年深受浪漫主义影响,作为一名诗人,他用真挚热烈的语言吟唱丹麦的北欧气象。不过,格龙维等人并不耽溺于浪漫的想象。他们歌颂和热爱自然,品味诗歌的悠远和北欧神话之粗豪,但并未在浪漫的火焰中迷醉欢舞;狂飙运动,激情奔流,他们并不鼓吹幽暗暧昧的洞见,贪恋云谲波诡的绚烂。

他们主张浪漫主义与农工等实际工作联系起来,由“生”而“产”,超然物外不是理想中高贵的生活。因此,浪漫不是达官显贵不事生产、耻于劳作的清闲做派,也不是闲云野鹤、避居桃源的隐士风范(胡士琪,1937:6-8)。他们举行丰收的献祭,歌颂神的慷慨,也不吝于赞美自己身手的矫健、邻人的良善。城市乡野、工场磨坊,浪漫的精神处处流溢,辛劳的汗水滋润灌溉,精神物质皆美妙丰饶。

不过,真正驯服浪漫主义的还是来自基督教路德宗的力量。主导丹麦路德宗复兴运动的领袖并非久居城镇的教会人士,他们的身份多是农民、乡村工匠等。他们笃信对上帝的信仰、对自由的追求以及荣耀神的生产,都可以由受过教育的农民来担纲。

民众学校的创办者,多有很深的路德宗信仰。格龙维就出身于一个路德宗家庭,在经历了浪漫主义的洗礼后,格龙维复归宗教。19世纪30年代游历英伦,格龙维目睹英人“激昂的生活”,而自己的同胞却“沉寂而死呆”,两国如“朝日”与“黑夜”之别,不禁扼腕叹息。英人身上,有北欧英雄的神采风姿,古代丹麦人也曾如此意气风发。不过,缙缙伤怀的浪漫神思很快被异国他乡的热闹喧腾刺醒。在新教自由的氛围里,英人“认实际生活”,熙攘的人群泛起活泼的涟漪,摇曳的心旌招展着欢快的灵魂,而丹麦人的思想和行动却被“原理及成见”所支配。不过,他并不认同丹麦应完全仿效英国工业化的道路,因为那将会造就一个庞大的、离开土地的无产阶级,以及一个与之对立、过着骄奢生活的资产阶级。格龙维注意到,与英国不同,丹麦农村有大量的自耕农,农民群体内部没有显著的阶级分野和剥削关系(马烈克等,1930:90-94)。那么,在不发生剧烈的社会革命的情况下,如何将信仰、自由与生产寄希望于自耕农群体呢?

对此,民众学校“实际生活”的教育,力图从信仰上奠定“活”的现实意义,这是对神之爱。入民众学校前,青年们在乡间工作,常为生计所迫,工作也索然无味。农业劳动常被视为谋生的手段,辛劳之外,多有抱怨。然而,民众学校的教育者,却赞美自耕农那受神眷顾的灵魂,宣讲农业劳动的神圣价值。柯尔德等人认为,在自耕农解体后的资本化社会中,人们的生活发生了翻天覆地的变化(马烈克等,1930:129)。遗憾的是,物欲横流,信仰堕落,灵魂远离了上帝。如若没有灵魂,一个人即便衣着华美、举止得体,也只是空有一副皮囊,来之不易的“自由”也悄无声息地溜走。因为自由首先是基督徒的自由,政治和社会自由都依托于此。丢掉了虔敬的信仰,世俗的自由就是迷惑人心的画皮。相对而言,一个农人无论从事何种沾染泥土污秽的工作,他的心志都可以是高尚纯洁的。他深受感召,对上帝的信仰便居于其人生观的中心。

如此一来，之前被视作苦恼而避之不及的劳动，就不再是为谋生糊口而自戴的枷锁，没有人鄙弃土地和劳动，劳动是尊贵的，土地是自有的。而农人因一贯的品格，如淳厚的风俗、节俭的生活，不会把财富轻易地挥霍掉，他们仍保有心灵的自由（马烈克等，1930：113 - 118）。

个人有了“生”的气力和“活”的意义，继而能够过一种实际的“团体生活”，这是对邻人之爱。民众学校是一所友爱的学校，通过“学校家庭化”，民众学校着眼于团体生活的培养，“实际生活”是一种囊括家庭、社会、国家以至于全人类的“团体生活”，人类最终居于“相互合作的公共家庭”，其反面就是众人陷于“‘为我’的生存竞争”的“个人生活”（马烈克等，1930：136；梁漱溟，2009b：663 - 676）。

学校家庭化不是一种修辞。校长、校长妻子及教师既是教育者，又如同家庭中的父亲、母亲和兄长一般；就读的青年农民既是同窗好友，也情同兄弟姐妹。在这里，幼年家庭生活的亲情不被剥夺，团体化的目标是要过一种更大的家庭生活。

校长作为学校的发起人和主办者，就像一家之主一样张罗忙碌。首先，他要解决办学经费。虽然民众学校经费来源众多，包括校长私有、个人及团体的捐赠、学生缴纳的学费和膳宿费、校产抵押、农场畜养以及政府补助等。不过，在学校成立之初，往往需要校长本人预先出资，国家也是在考察并肯定办学效果后，才给予补助。其次，校长要对民众学校的教学负总责。校长对课程设置、教学安排、教员聘任等拥有最高决定权。国家对学校和学生的承认，实质是对校长一人的认同。若校长易人，国家即撤销对学校既有的评定，须由继任者重新提出申请（胡士琪，1937：21 - 23）。

民众学校支持妇女在学校教育中扮演重要角色。比如，校长的妻子被视为奥丁之妻和女武神的化身。在小家庭之中，她是妻子与母亲，其宽和的性情与厚重的品格让小家成为青年人家庭生活的榜样；在学校大家庭之中，她的和蔼、热忱与丈夫的沉寂、静肃互补；在教育的战场上，她的陪伴与鼓励是不可或缺的力量（马烈克等，1930：136 - 138）。

家庭化意味着民众学校教授的内容和教学的方法均与一般学校不同。前文提到，民众学校重视语文、诗歌、传记、历史、唱歌、体操等科目。不过，在实践中，教学的内容与方法融为一体，内容是方法，方法也是内容，不存在预先设定教学目标，再安排课程内容、拟定教学方法这样环环相扣的理性设计。因为教育是生命影响生命的活动，生命是绵延不断的，教育就不能是支离破碎的。为此，民众学校像家庭一样，教育者与学生同吃同住同劳同学，无时无刻不“陶冶涵泳蒸炼”，用“人感人”的方法，实施人格感召教育，涵养自由灵动的生命，引发对他人、团体的亲近喜爱之情（梁漱溟，2009b：656）。下面分科目略述。

语文是学习的科目，也是“活的语言”。它首先是本民族的丹麦语，是百姓口中所说的语言，不是印刷品中的书面语，更不是官场常用的德语或者文人学者用的拉丁语。不过，这并不意味着“活的语言”是粗鄙的语言。相反，它是“流利的、美妙的、灵

活的语言”,能“挑起听众内心中跃然欲出之精灵”。它讲求直接、迅速地调动听者的情绪和感受,虽然没有宣传家天花乱坠的华丽辞藻,也不见大学课堂上艰深晦涩的专业词汇,但它静水深流,精细磅礴。之所以有这样的效力,是因为“活的语言”是教师的肺腑之言,真挚不虚饰,润物细无声(胡士琪,1937:8-9)。因此,无论公开讲演,还是促膝长谈,教育者用起“活的语言”来都得心应手。

历史即人类“实际生活”的经过,教师要用“活的语言”活灵活现地讲述它。历史的画轴在眼前缓缓展开,前尘往事娓娓道来。历史不是“预定”的判断,它不以过去压制现在和未来,个人仍能自由思考。如此,历史作为一种精神,不仅是人文课程的主线,而且贯穿于自然课程讲授的始终。比如,教师会详细谈论伟大科学家的生平和时代、他们实验和探索的过程,以此来激发学生的效仿力和创造力(马烈克等,1930:132-133;胡士琪,1937:13)。

“歌”是国歌、赞美诗,以及格龙维等名流志士所作的歌颂大好河山、田园风光、欢快生活的作品。相对于“词”,更重在“歌”,故演唱对乐器无一定之规,也无“一定之音曲”,兴之所至,心之所向,神之所往,声之所发,皆步步自然。歌者声情并茂,听者闻之,瞻望伫立,纵然不解丹国语,然触目感怀,缕缕情愫,油然而生(蕴宣,1913)。如柯尔德所言,众人心灵的乐器上安装了同样的弦线,只是有人心弦上的音调会响亮一些(马烈克等,1930:109),心弦共鸣,“风与水般协和着”。因此,这里没有个人的呢喃,先是民众学校师生的合唱,进而围观的村民、访客也加入其中,最终“山鸣谷应,风起云涌”。歌唱完毕,众人退场,余音绕梁。

早期民众学校开设的体育课带有浓郁的德意志风格,除了强身健体外,还加入了不少军事训练的内容,增强团体纪律精神。不过,对德复仇的热浪偃息冷却后,青年人参与体育的兴趣也有所减退。有鉴于此,民众学校转向瑞典式的体育制度。体育不再瞄准军事目标,而是旨在“养成完全的人”,使“肉体服从心灵的法则”(马烈克等,1930:64-66)。

简言之,上述各科虽分门别类,但绝不隔绝孤立,共同致力于“实际生活”的教育。其中,起贯通作用的是历史学科。借助“活的语言”,民众学校授课时讲求“一切教育皆历史化”,将“历史感”注入所有课程。个体浸入历史,在生命中“复见”生命。历史贯通古今,如奔腾之江河,昼夜不止,个人生息于斯,其生命如同涓涓细流,终究汇入大江大河,聚于大海。千千万万的生命,血脉相连,悲欢与共。因此,观史如同观海,海潮翻滚激荡,历史波澜起伏,身内热血澎湃,“同声相应,同气相求”。个人与邻人同袍,民族与人类同体,过去与未来同在(胡士琪,1937:11-12)。

至此,我们可以尝试回答民众学校与合作精神的关系了。民众教育的形式乃方便法门,其究竟法门在于探析民族的根本精神,使之与时代相契合。民众教育要揭橥民族精神这一木本水源,沟通历史与当下,进而实施一种合宜的人生教育。在丹麦,所谓的民族精神就是爱神爱人的基督教传统。只是在经历启蒙运动和浪漫主义的冲

击后，直面资本主义和大工业生产的浪潮，如何调适爱神、爱人、爱己的关系，是人生态度的关键。

以路德宗为根基，吸纳浪漫主义“冲决网罗”的魄力，近代丹麦的精神气象为之一新。它以“最大的是爱”为训，将爱己、爱神与爱邻人统合在一起。爱己不恋己，内心充盈有力，这是爱“生”；爱神而知劳动之“贵”，这是爱“活”；爱邻人而有团体，便是合作。民众教育的先驱以思想家和行动者的双重身份，全力参与并推动上述转变。他们及后继者创办的面向农村青年的民众学校，呼应了这一新精神，并使之大放异彩。在实际生活的教育中，青年有了“生”的气力和“活”的意义，其在“家庭化”的氛围内，感受到了团体生活的乐趣，也为走出学校后过一种更广泛多样的团体生活做好了准备。这分别对应了对己、对神、对邻人的爱。

因而，在理性化的时代，一开始就告诉个人为何及如何跟他人合作，似乎有些强人所难。爱己则内心饱满，勇气和希望充溢流布，个人处于一种未分化的聚合状态。当他迈开脚步，尝试施展自己的力气时，便是劳动的发端。此时，外界的压迫容易使之退回自我保存的状态，单打独斗也常使之有挫败感，长吁短叹“活”之不易，彼岸世界需为世俗生活提供指引，神对人的爱及人对神的爱坚定了其信心，提升了爱的能力。爱自然延伸至他人，众人的爱交相辉映，融为一体。由此而成的社会，无论阶级、职业、家世有何不同，民众皆“联合在友爱的精神之下”，这是丹麦“民众教育之功”（梁漱溟，2009b:672）。

所谓合作精神，也内在于人生态度之中。它并非为合作运动而量身定制，也不是一套迥异于日常生活的规则。它就是生活本身，是有“爱”的生命自然流淌而焕发的神采。如果为合作而求合作，使教育沦为工具，反而扼杀生命之活力，所得之合作，徒具虚名罢了。

合作事业也是“实际生活”的重要内容，是新精神推动下的迫切行动。施洛特等认为，离群索居、“独善其心”只是一厢情愿的逃避行为，个人会陷入无尽的空想而无法自拔，要么心神不安、惶惶不可终日，要么刚愎自用，任意妄为而不自省（马烈克等，1930:129）。因此，“独行”只是荒废了大好时光，而“时光和事业是人生的音韵”。当个人怀着爱的精神来过“实际生活”，灵魂便不受羁绊，全身心的力量都可以迸发出来，畅行无阻并与他人相连通。众人携手合作，我之事即他人之事，反之亦然。社会没有旁观者，作为其中的分子，推进合作事业，亦责无旁贷（马烈克等，1930:128-129）。离校后，对于农村合作事业，民众学校的毕业生“颇能协力以趋，充分发挥人类连锁之精神”。截至20世纪30年代，丹麦合作运动者中80%均受过民众学校教育。他们能真诚平等地参与合作事业，也能发动组织新的合作社，担任乡村事业的领袖（胡士琪，1937:17-19）。

四、余论：“老根发新芽”

如前文所述,丹麦合作事业的成功离不开土地改革和民众教育。前者需要强有力的政府来策动,在当时的中国,此条件尚不完全具备。至于后者,民众教育以民族精神为根本,实施一种人生教育。经历过五四运动和东西文化论战,知识界对这种从“变化人心”入手来改良社会的路径并不陌生。

不过,与丹麦民众教育的起点不同,彼时我们所处的是一个批评与怀疑更加盛行的时代。丹麦人尚有浓厚的宗教气息,民众教育的先驱比较方便地以宗教之爱来鼓舞人心,文学、历史等科目也带有很强的宗教意味(梁漱溟,2009c:502)。我们的民族精神是什么,又该如何以之进行人生教育,梁漱溟(2009c)认为“老根发新芽”是一个答案。

所谓老根,指的是我们的民族精神是人本的、现世的“理性”精神。理性与功利相对,“理性即人类心理平静清楚的时候,并且亦是很有情的时候”。一言以蔽之,即人生有情,这是孔子一脉所秉持的,一切伦理礼俗皆“通情达理”(梁漱溟,2009d:576)。

老根未朽,中国文化衰老说并不成立。认识老根,需要从历史角度分析中国文化的特点。特别是从对社会的组织构造(即“伦理本位、职业分立”)入手,“方可以看出现在及未来中国社会所应走的路”,才能有文化之自觉,此即“第二度的文化创造”,由此便不惧怕“中国民族已经衰老”一说(梁漱溟,2009c:503-504)。“衰老说”之所以大行其道,是因为众人误将民族生命比作个体生命。个人有生老病死,且恒常而不可抗。个体生命的“机构”(如五脏六腑)是先天的,而民族生命的“机构”是后天的,所谓衰老,只因“文物制度组织结构”墨守成规而日趋机械僵硬,不能应对新的环境而已。不过,它仍可绝处逢生,“民族精神”不变,文物制度组织结构是可以变换的,相对于“民族精神”,它们是“一套家伙”。老根仍可发新芽,“旧邦新命”“少年中国”是也(梁漱溟,2009c:504-506)。

所谓“发”,即民众教育,而不是城市教育、精英教育。后两者是国家主导的,虽然其以救亡图存为主旨,但并不顺从“人情”,而是刺激“人欲”,求知欲也是“欲”。生命是活的,知识技能是死的,是生活的工具而已。不从生命本身着手,一味在知识技能上下功夫,难免舍本逐末、四处碰壁(梁漱溟,2009b:679-680)。

“新芽”即老根上生发出来的“乐生”态度。近代中国,天灾人祸接踵而至,社会死板沉寂,民众苦闷无助,让生命活起来是首要的,即有“乐生之心”(梁漱溟,2009c:501)。相对于丹麦以基督教之“爱”来重光民族精神,我们的基调是“乐”。因人生有情,故人生当乐。父子兄弟,夫妻翁婿,师生朋友,君臣上下,皆本于情,重在情。

民众教育就是引发乐生之心。不过,教育者不是一下子就将人生有情的民族精

神塞给民众。身处时代的漩涡,我们需要大大方方地提出批评与怀疑,甚至需要“彻底的批评怀疑”,才有希望开辟出“一个彻底的非批评怀疑的精神”。我们不妨“从用显体”,从寻找解决中国社会问题的“笨”办法入手,对任何理论、见解、主义均不抱有成见,大胆尝试,不走捷径,不找窍门,不怕费事,脚踏实地探索出对人生有情的“真认识”。尽管这可能要走好多弯路,但一定能追溯到作为“体”的民族精神(梁漱溟,2009c:500-516)。

总而言之,乐生之后才有乐群(合作精神)、乐业(合作事业)。“知之者”只知合作之利害,深感合作之必要,但未必切实参与。“好之者”已经尝试合作,享受到合作的好处,有合作的主动与热情。然“乐之者”,无所计较,不顾得失,合作乃人生情谊之乐。

[参考文献]

- 安达生,1934. 丹麦农业组织与乡村信用. 农报(2):563-564
- 安迪生,1934. 丹麦农村合作事业(上). 农村经济(2):92-102
- 陈翰笙,2018. 广东的农村生产关系与农村生产力//中国社会科学院科研局,编选. 陈翰笙集. 北京:中国社会科学出版社
- 陈仲明,1937. 序//胡士琪. 丹麦之农村建设. 南京:正中书局
- 费孝通,1990. 禄村农田//费孝通,张之毅. 云南三村. 天津人民出版社
- 费孝通,2021. 江村经济. 戴可景,译. 北京:生活·读书·新知三联书店
- 冯锐,1926. 合作社之原理及其在美国丹麦二国之成功与失败的原因//中国华洋义赈救灾总会,编. 第一次合作讲习会汇刊(17):85-86
- 傅衣凌,2007. 明清农村社会经济 明清社会经济变迁论. 北京:中华书局
- 胡士琪,1937. 丹麦之农村建设. 南京:正中书局
- 黄天硕,1935. 丹麦合作事业参观记. 时论旬刊(6):21-30
- 江西省农村合作委员会,1933. 推行合作后之丹麦农村. 农村合作(19-20):12-14
- 经宇,1914. 丹麦之平民中学校. 教育杂志(3):21-25
- 柯克荪,1936. 丹麦的合作运动. 独石,译. 农村合作月报(7):84-87
- 梁漱溟,2009a. 中国合作运动之路向//中国文化书院学术委员会,编. 梁漱溟全集:第五卷. 济南:山东人民出版社
- 梁漱溟,2009b. 丹麦的教育与我们的教育——读《丹麦民众学校与农村》//中国文化书院学术委员会,编. 梁漱溟全集:第七卷. 济南:山东人民出版社
- 梁漱溟,2009c. 精神陶炼要旨//中国文化书院学术委员会,编. 梁漱溟全集:第五卷. 济南:山东人民出版社
- 梁漱溟,2009d. 与丹麦两教授的谈话//中国文化书院学术委员会,编. 梁漱溟全集:第五卷. 济南:山东人民出版社
- 林耀华,2020. 金翼:一个中国家族的史记. 庄孔韶,方静文,译. 北京:生活·读书·新知三联书店

- 马烈克,等,1930. 丹麦的农村教育与合作. 陈友生,译. 上海:新世纪书局
- 马烈克,1934a. 丹麦之土地政策. 地政月刊(4):599-632
- 马烈克,1934b. 丹麦的合作运动与土地政策. 乡村建设(17):1-5
- 马烈克,1934c. 参观省立民教实校实验区说略. 广智星期报(261):8-9
- 唐现之,1932. 丹麦及其民众高等学校. 教育论坛(8-9):21-56
- 童润之,1936. 丹麦农业合作之近况. 农业周报(36):769-778
- 杨国桢,2009. 讨论发言//郑振满,郑志章,整理. 森正夫与傅衣凌、杨国桢先生论明清地主、农民土地权利与地方社会. 中国社会经济史研究(1):6
- 于永滋,2020. 合作社与农村经济//山东社会科学院,编纂. 中国合作问题研究. 北京:中国社会科学出版社
- 蕴宣,1913. 丹麦之青年学校. 教育研究(2):13-15
- 张天才,1921. 丹麦之农村教育. 广东省教育会杂志(2):207-214
- 滋贺秀三,2013. 中国家族法原理. 张建国,李力,译. 北京:商务印书馆

Why Follow Denmark?

—The Pathway of the Rural Cooperative Movement in Modern China

WEI Wenyi

Abstract In the 1920s and 1930s, we expected to improve rural cooperation by learning from Denmark. The achievements of Danish cooperation can be attributed to land distribution reform and folk education. After that, owner-peasants were the main participants, and a powerful government was needed to carry out this reform. However, this condition was not fully available to us at that time. In addition, land claims in China were not specific, and fields carried immeasurable ethical and emotional values, so it was extremely difficult for a cultivator to have his own land. As for folk education, Folk High Schools in Denmark taught this doctrine: “The greatest of these is charity”, a person should love the Lord, neighbors, and oneself. Young people from rural areas were living and studying in these schools as home, and the education was in and for real life. They lived in a loving community and were well prepared for rural cooperation. Our folk education differs from Denmark’s. It starts from the national spirit “life is affectionate”, which fosters an attitude towards a joyful life. Afterward, individuals can work and live with others happily, which corresponds to a cooperative business and spirit. He haggles over nothing and does not care about gains or losses. Cooperation is his full enjoyment of the affectionate life.

Keywords Denmark; Cooperation; Owner-peasants; “Charity” and “Love”; Delight in