

从“家庭化”到“去家庭化”——生活实践变迁中的农村教育

董磊明 李欣灿

来源 | 《青年研究》2024 年第 3 期

责任编辑 | 李振刚

摘要：在乡土社会的总体性支持下，传统农村能够实现教育的“家庭化”：以家庭为起点，子代在劳动生活、家庭生活、公共生活中养成朴素情感、形塑意义世界、习得社会规范。在城镇化进程中，农村家庭在教育中的主体性逐渐丧失，教育“去家庭化”问题日益凸显：城市化、中产化的教育脱嵌于家庭与乡村；子代社会化陷入悬浮困境。在城镇化下半程，人口回流、资源回流、通讯发展有可能推动学生回归、学校复嵌、家庭与乡村文化主体性的重建，促进教育的“再家庭化”。

关键词：农村教育 教育家庭化 教育去家庭化 主体性 总体性

一、引言

农村教育关系到广大农民子女的生存流动与人格的健康发展（熊春文，2009）。在城乡分化背景下，农村人口大量外出务工、进城求学，广大农村家庭在教育过程中日益面临代际空间分离、教育成本高企、教育内容中产化、子代观念个体化等多重挑战（潘璐、叶敬忠，2014）。如何应对上述挑战，帮助农民子女更好地实现社会化，已成为学界、政策界共同关注的重要问题（邬志辉，2015）。

随着城镇化快速扩张，农村子代日益疏离于父辈的生活实践与历史记忆，陷入“悬浮”困境（刘云杉，2021）。经济、文化上处于弱势的农村家长主体性不断丧失，教育“去家庭化”问题日益凸显：在城市中心主义教育观影响下，年轻一代教育内容偏向城市化、中产化，教育过程脱嵌于乡村空间与家庭生活实践，农村家长越来越成为老师的“助教”和学校教育的附庸，家长教养方式与家庭生活实践的教育价值常被遮蔽乃至污名化（安超、康永久，2019；翁乃群主编，2009；邬志辉，2015；吴重涵、张俊，2021；熊春文，2009；姚荣，2014）。应对教育“去家庭化”问题，帮助农民子女克服虚无与迷茫、在城乡之际安顿身心，亟需在教育中“找回家庭”，即祛除对农村家庭教育价值的贬抑与污名化，重建子代对父代生活方式、历史记忆的认知、理解与共情。

涂尔干早已指出，现代社会的危机在于中间群体的瓦解使个人陷入“犹疑的孤立”与“团结精神的衰弱”，带来“极端个人主义”的盛行。结果是，社会作为“复杂整体”的性质与“超越世代兴衰的传统”被忽视，人们抗拒社会生活的义务，亦体验不到社会生活的乐趣，逐渐在“利己主义生活”与“无止境名利欲”中陷入空虚与抑郁（迪尔凯姆，1996：301-304；涂尔干，2001：224-227、247-248）。针对这一问题，他主张以“道德教育”找回“社会”（陈涛，2016），使孩子“系统地社会化”：既能主动遵守规范与秩序，也能吸纳、包容社会的丰富内容，知道自己在社会中的位置，并从具体生活中体会到活力与充实。要实现这一目标，需要在群体生活中阐明道德教育的实现机制，发现“称之为道德的所有行为”所遵循的“共同的”“预先确定的规范”（涂尔干，2001：4、200-205）。莫斯以“总体性”概念发展了涂尔干的方法，指出只有“通盘考虑整体，才可能把握社会与人对其自身、对其面对他者的情境生成感性意识的那一生动瞬间”（莫斯，2002：177）。

受上述观点的启发，本文将立足于农村家庭生活实践变迁的总体性格局，“通盘考虑整体”，尝试分析下述三个问题：第一，乡土社会中教育家庭化的机制与功能；第二，城镇化进程中教育去家庭化的发生机制与社会后果；第三，在城乡融合的新格局和政策转向、技术发展的新条件下，教育再家庭化的可能路径。

二、文献回顾和研究视角

教育去家庭化并不是指农村家长轻视教育、对教育投入较低，相反，他们投入了大量时间、金钱，却始终缺乏影响教育过程的能力和正当性，逐渐丧失在教育过程中的主体性。在批判教育城市中心主义的背景下，有学者对这一问题进行了有益的揭示；同时，又有学者基于文化资本、乡土教育资源的不同视角，力求重新发现农村家庭的教育价值，产生了一批有价值的研究成果。

（一）农村教育去家庭化：批判教育城市中心主义的重要发现

有关教育去家庭化的研究是在学界对乡村教育现代化的反思和对城市中心主义教育观的批判中不断推进和深化的。有学者指出，1979年以来的乡村教育现代化很大程度上是以城市教育的模式改造乡村教育（邬志辉，2015）。由此，学校日益悬浮于乡村，城市本位、精英主义、“离土型”的农村教育主导了乡土社会的习俗与地方性知识，进而造成代际间的文化真空，加速了乡村的社会解组（翁乃群主编，2009；熊春文，2009；姚荣，2014；张玉林，2004）。

在此背景下，农村家庭在教育过程中日益边缘化。在观念上，家庭生活实践的教育价值在社会评价中被遮蔽，农村家长的教养方式被污名化并在父母、子女的自我建构中受到轻视（安超、康永久，2019；熊和妮、任梦莹，2016）。在实践中，家庭教育日益成为学校教育的附庸。学校的制度化权威可能导致家庭教育的学校化倾向，学校和教师在家校沟通中占据强势地位，父母则缺少发声机会，成为老师的“助教”（吴重涵、张俊，2021）。

（二）传递文化资本与激活乡土教育资源：农村家庭的教育价值之探究

面对农村教育去家庭化的问题，学者指出应当重新发现农村家庭的“主体性教育智慧”，对农村家庭教育进行“价值澄清”（熊和妮、任梦莹，2016）。相关研究主要依循两类视角。

一是文化资本视角。在社会理论中，文化资本泛指任何与文化及文化活动有关的，可能使社会条件制约下的行动者处于有利或不利地位的有形及无形资产（朱伟珺，2005）。布迪厄之后，相关研究主要朝着文化资本与个人发展、文化资本与文化产品、文化资本与文化体制三个方向持续推进（曹荣湘，2005：1-14），特定群体或文化背景（如农村家庭、乡村社会等）所持有的文化资源并不是经典文化资本研究关注的重点。

中国学者应用文化资本概念研究教育不平等，并对其进行了创造性的拓展。有学者指出，在中国当前教育结构中，农村家庭处于缺乏文化资本的劣势地位，给其子女教育获得带来不利影响（吴愈晓，2013）。而近年来，学者们发现农村家庭的底层处境、生活实践亦能帮助子代在应试体系下获得成功。由此，学者尝试拓展文化资本的概念内涵，衍生出“底层社会资本”“寒门文化资本”“农村文化资本”等提法（程猛、康永久，2016；许程姝、邬志辉，2021；余秀兰、韩燕，2018）。这些研究尝试发掘客观不平等结构下农村家庭、乡村社会可能具备的特有教育资源，对打破刻板印象、重新发现农村家庭与乡村社会的教育价值很有帮助。然而，也有学者指出文化资本概念的局限性，即难以脱离特定场域下的评价体系（傅维利，2021）。这往往导致相关研究或侧重对宏观不平等结构的揭示，忽视对农村家庭教育价值的深度发掘；或以少数人的成功经验掩盖多数人的不平等境遇，造成理论与实践的“脱靶”（余秀兰、韩燕，2018）。

二是乡土教育资源视角。在乡村社会日益丧失文化主体性的背景下，不少学者依然致力发掘乡土社会的特色教育资源，而家庭往往是其中关键的文化载体与实践情境。乡土教育资源视角下的研究主要包括两类。第一类是进行文化层面的释义，

基于“农村教育文化”“乡村社区教育伦理”等视角，对乡土文化和传统家庭伦理中值得保留、发扬的具体内容进行整理与归纳（龙红霞，2020；任强，2020）；第二类则聚焦具体生活情境，发掘乡村生活实践的教育价值。例如，王红（2019）指出，乡村作为“地方”，是日常经验与生命记忆的原初场所，为个体提供必要的价值依系与文化空间。

上述研究从不同的路径呈现了乡土社会教育体系的社会基础，阐明了乡土社会与家庭教育间的有机关联。其主要观点可总结如下：传统农村社区是一个高度封闭，以农业劳动为主要生计手段，以伦理本位为价值基础，以差序格局为关系基础的熟人社会；个体在长期的劳作与共同生活中不断积累劳动和社会交往所必需的乡土性知识，实现自身的社会化；家庭是乡土社会教育功能实现的核心环节，家庭教育的目标、手段亦高度嵌入乡土社会（翁乃群主编，2009；朱启臻、梁栋，2015）。这些研究为我们理解农村家庭和乡土社会教育职能的发挥机制提供了有益的参考。

学界对乡土教育资源进行描述、分类、阐释的努力不可谓不多，然而它们中的相当部分停留在文化要素的还原、整理之上，尚未进一步探索文化要素发挥作用的条件与机制。如果相关研究希望为现代化、城镇化冲击下的乡土社会及其教育文化寻找出路，就必须具备超越教育单一维度的“总体性视角”，立足于城镇化进程中乡土社会的总体性变迁以及农村家庭丰富多元的生活实践、教育实践，来揭示乡土教育文化在现实情境中维系、变迁的中介机制。

（三）实践性与总体性：教育家庭化研究的新思路

教育去家庭化是一个现实问题，农村家庭教育价值的再阐明则是应对这一问题的现实方案。为此，学者从文化资本、乡土教育资源等视角寻找理论切口。然而，随着理论不断发展与经验逐渐饱和，两类研究均面临困境。

一是理论脱离现实的困境。例如，“底层文化资本”发端自现实问题，其后续研究却受到文化资本概念内涵与理论传统的较多限制（韩怀珠、韩志伟，2021），经验性的机制发掘越来越少。二是经验形式化的困境。大量阐发乡土教育资源的研究难以超越经验归纳的层次，或缺乏机制揭示，或止步于对熟人社会、现代化等经典理论的简单套用，难以支撑对教育去家庭化问题的进一步研究，亦难以深入生活世界中的行动逻辑、社会关系和文化变迁开展理论探索。

本文认为，相关研究的推进，首先应具备实践性的视角，超越特定理论流派或意识形态的限制，更明确地聚焦于教育去家庭化的现实问题。黄宗智（2012）主张，

社会科学必须避免意识形态化的理论误导，连接多元理论与中国实际，从混合的历史中创建符合中国实际的概念和理论。理论研究必须从实践中“拧出”（常常未经明确表达的）逻辑，实现韦伯“理想类型”意义上的概念建构。

本文沿袭上述观点，认为实践性就是要进入生活世界或生活场域来理解人们的社会行动。之于教育，就是要以个体社会化的实践困境为出发点，以生活实践为田野，再发现农村家庭的教育价值及其实现机制。对此，一些学者已做出聚焦生活世界情境性的有益尝试，通过“地方”“农村文化资本”等理论工具考察分析了乡村社会与农村家庭的生活实践、教育实践（王红，2019；许程姝、邬志辉，2021）。

在此基础上，相关研究还应具备“总体性”的视角。因为一旦进入实践，我们将发现教育问题并非孤立存在，而是嵌入于社会生活的各个面向。莫斯认为，前现代社会普遍存在一种“总体性社会事实”，即“一些具体的社会事实可以启动社会及其制度的总体”，这意味着“社会生活的所有维度”都“既是法律的、经济的、宗教的，也是美学的、形态学的”。而现代社会科学的研究，应当超越学科化的单一向度，以“总体性社会事实”作为解释变量，将法律、经济、宗教等不同面向联系起来（莫斯，2002：200-205）。之于教育，就是要将教育制度与社会整体，将教育变迁与社会各个面向的变迁相联系，既考虑城镇化大背景下生计变迁、人口流动、家庭结构变动的的影响，也考虑村庄互动格局变化和公共性消解的影响，还要考虑到子代教育过程与家庭生活实践之间的关系及家庭—社会—学校互动共育格局的影响。

因此，本文将基于实践性、总体性的视角，在乡土中国社会结构、文化结构的总体性变迁中，将教育作为社会生活的子系统，聚焦农村家庭的生活实践、教育实践，尝试理解农村教育家庭化、去家庭化的发生机制。希望这些讨论能够抛砖引玉，增进对当前社会经济与教育体制下农村家长及其子代所面临的教育困境的理解。

本文采用“教育”的广义界定，即帮助年轻一代实现社会化的过程，因此不局限于家庭、学校、城乡的特定场域。“主体性”指农村家长能够影响教育过程并认同自身与家庭生活实践的教育价值。主体性是否丧失是“教育家庭化”“教育去家庭化”的根本区别。“实践性”与“总体性”是本文的分析视角，意在聚焦当代农村家庭的生活实践、教育实践及其嵌入的关系结构、文化传统，阐明家庭教育功能实现的机制与社会基础。这将为“教育再家庭化”，即找回家庭主体性，使教育回嵌于家庭生活实践提供参考。

三、教育家庭化：乡土社会中的实践机制

在一个理想类型的乡土社会中，家庭如何在其生产与生活实践中完成对子代的教育，总体性的社会结构又如何支撑教育的家庭化？对于上述问题的解读，是我们检视城镇化进程中教育去家庭化发生机制的前提。

需要指出的是，本文探讨“乡土社会下的教育家庭化”，既不是为了在当今中国寻找“乡土社会”，也不是为了以“家庭化”一概而论乡土中国的整个教育体系；而是以当下的教育去家庭化问题为导向，建立“乡土社会下的家庭教育”这一理想类型，探讨社会结构中的哪些中介机制支持了家庭教育，进而说明这些中介机制为何在当下逐步丧失。事实上，不同地区的传统农村亦存在明显的类型差异（贺雪峰，2012），这可能导致教育家庭化、去家庭化的机制存在较大差别。本文暂不涉足这一问题，而是先建立乡土中国教育家庭化的理想类型与分析框架，以期为未来的比较研究提供基础与参考。

（一）农村家庭生活实践中的教育情境

从总体性视角看，乡土中国的个体生活、家庭生活、村庄生活是高度互嵌的。村庄社会为家庭提供保护与支持，家庭亦嵌入村庄的社会关系与礼俗文化，其本身常常就是村庄生活的公共空间（阎云翔，2009：138）。家庭是个人的庇护所，同时以家庭化的伦理规范教育个人。个人成长所经历的劳动、娱乐、学习、社会交往等活动无一不与家人、族亲、乡邻密切关联。因此，教育的家庭化并不局限于家庭生活与家庭关系，而是以家庭为出发点，嵌入立体、多维的关系网络与社会结构之中。

在总体互嵌之下，个人在实践中参与不同面向的日常生活。杨懋春先生将家庭视为村庄生活的初级经济群体与礼仪群体。前者指人们在家庭中进行生产劳动、财产核算；后者指人们以家庭为单位，组织并参与婚丧礼俗活动。在家庭之外，个体还在公共空间参与宗族活动，加入村庄组织，在互助、冲突、娱乐等方面与其他村民关联互动（杨懋春，2001：74-101、129-196）。

由此，我们认为可通过下述三种情境观察乡村生活中的“家庭化”教育实践：家庭经济中的生产劳动归为“劳动生活”，涉及人与自然的关系协调以及因之发生的社会交往；财产核算与婚丧礼俗合并为“家庭生活”，涉及家庭成员间的认同、协调以及社会交往中的家庭本位；公共空间中与其他村民的交往互动归为“公共生活”，涉及村民间的社会交往与村庄共识性的伦理规范。三者在具体情景下或

存在交叉，例如婚丧礼俗既是家庭生活也是公共生活，但两个视角侧重于实践的不同方面：家庭生活强调作为家庭成员参与婚丧礼俗经济核算、礼俗筹备的一面；公共生活则强调作为家庭成员与其他村民展开社会交往，接受村庄礼俗文化规范的一面。在劳动生活、家庭生活、公共生活三种情境下，生活实践各自呈现出不同的教育功能。

劳动生活：物质性和社会性相统一。农村孩子通常早早参与家务劳动和生产劳动，嵌入家庭的劳动分工之中。在生命历程的不同阶段，他们均需要承担力所能及的义务和责任，由此获得自我认可与良好的社会评价。农村孩子在实践中建立起人与物、人与自然间的联系，其对事物的理解建立在具体实践的基础上，而不是基于描述或想象。这使农村孩子能获得较强的劳动技能、自理能力，从而建立自信并亲近自然。劳动实践还具有社会性。首先，劳动本身具有价值属性，通过代际间的言传身教与亲身实践传递勤劳、节俭等生存理性与传统美德，贬抑懒惰、奸猾等负面品质（徐勇，2010）。其次，劳动实践嵌入于社会关系，孩子在分工合作中更精准地定位自己在社会网络中的角色和身份，学习如何更好地参与社会交往。

家庭生活：个人行动嵌入社会实体。传统中国是伦理本位的，“伦理始于家庭，而不止于家庭”（梁漱溟，2005：72），家庭因此成为个体社会化的起点。年轻一代的日常生活与教育成长高度嵌入家庭的生产生活、社会交往、礼俗活动，与整个家庭共享喜怒哀乐、盛衰荣辱。作为教育实践情境的家庭有两方面基本特征：一方面，家庭是一个生产与消费相统一的经济实体，为个体展示了生计维持的立体图景。年轻一代积极参与制定家庭发展规划、统筹家庭分工、调配家庭资源等实践过程，学习以家庭立场进行理性计算，而非个体利己主义。另一方面，家庭是一个嵌入差序格局的社会实体，个体以家庭定位自身并代表家庭参与社会交往，为家庭维持关系、争取利益、获得脸面，从而了解礼节规范，学习如何参与社会交往。

公共生活：成人主导的教化空间。费孝通指出：“从抚育作用来看，家庭并不常能包办这任务……生活内容的增加，文化水准的提高，把抚育作用推出了家庭的范围……抚育作用固然常以家庭为中心，但并不限于家庭”（费孝通，1998：267）。年轻一代因为全面嵌入家庭生活而较早进入村庄的公共生活。不同于以同辈群体为主的学校或朋友圈，公共生活是一个成人主导的，在社会生活实践中引导、规训的教化空间。成人主导的公共生活有着更为复杂的利益结构、关系结构以及互动博弈方式，能够帮助年轻一代更好地理解社会的复杂性、提升应对复杂问题的能力。村庄关系结构的稳定性与成员关系的亲密性也给予年轻人较大的容错与纠

错空间。由此，村庄以家庭为中介，将个体牵引到公共生活当中，助力于个体的社会化。

(二) 家庭生活实践的社会化机制

以家庭为本位，个体通过参与日常生活，在劳动生活、家庭生活、公共生活三种情境下，以不同机制实现自身的社会化。

首先，在劳动生活中养成朴素的情感。个体社会化的重要目标，就是建立对他人、对世界最为朴素的认同感、归属感，明确自身社会角色。在现代社会，人们在社会的不确定性、个体主义、功利主义的拉扯倾轧下，逐渐丧失对外部世界的信任感、安全感，焦虑、抑郁成为一种普遍的社会心态。在乡土社会，一方面，个体在劳动实践中切实了解自然世界的性质、自身能力的提升与极限，建立起人与自然的和谐统一关系，既积极有为接受自然的馈赠，又节制有度保护、反哺自然。在人与自然的良性互动中培养吃苦耐劳的精神、实事求是的品格，收获自信心与安全感。另一方面，劳动中的密切合作培养了人与人之间的亲密感，人们相互依存、共同在场，彼此信任、相互期待，利益不及时清算；在互动中克己复礼，将心比心，推己及人。共同劳动还形塑了成员间的“我们感”，使个体对家庭、村庄抱有认同，文化的主体性由此生成。

其次，以家为本形塑意义世界。意义世界的形塑是个体社会化的重要方面。人们借助符号和沟通，从主体间际的文化世界获得意义，进而将自身行动与他人相连，获得最基本的行为准则与价值归属（许茨，2017：189-208）。对中国人而言，家庭是意义世界的起点。向上的祖先崇拜、向下的香火观念和“根”的意识很大程度上构成了中国人信仰的一体两面，个体将有限生命纳入家庭的无限延续中，赋予其无限的意义（董磊明，2008：49）。人们从家庭生活的长期实践中体会到家计的艰辛与父辈的不易，从对家庭的付出与贡献中获得自信与成就感，并根据家庭条件，为自身匹配可及的意义归属：穷人以勤劳、节俭等美德为家庭获取社会经济保障；富人则以傲慢、铺张的态度炫耀祖辈的荣耀（许烺光，2001：180）。家庭嵌入乡土社会，后者的教化机制亦为家庭意义世界的维系提供支持。熟人社会的面子、竞争心态也激励年轻人与父辈同心协力，实现家族主义式的奋进（许程姝、邬志辉，2021）。

最后，在公共生活中习得社会规范。个体代表家庭参与村庄公共生活，在实践中习得两方面的社会规范：一是制度性的规范，即个体在社会生活中必须遵循的道德伦理与行为准则，如长幼有序、男女有别、孝敬父母、诚实守信，等等；二是实践性的共识，即不被道德话语所叙述，但潜藏在村民日常生活中的交往方式，

包括日常交往中的人情、面子，合作或竞争过程中逐利与互惠的分寸，纠纷化解的策略，等等。社会规范不是片面而僵硬的教条，而是嵌入父子、夫妻、兄弟姐妹、亲戚、邻里等复杂的社会关系之中，是一种具备很强实践品格的“常识”，人们根据具体的情境对其进行定义和操作，在道德、人情、利益之间不断权衡（王德福，2013）。人们正是在家庭生活实践中习得、内化了这些社会规范，实现了费孝通所说的“从俗即从心”（费孝通，1998：10）。

（三）“总体性”视角下的教育家庭化

通过上文分析可见，简单套用差序格局、熟人社会等概念并不能有效解释教育家庭化的发生机制。事实上，教育只是人们社会生活的一个侧面，它深深嵌入于一个多面向的、立体的社会之中。对教育实践与整个生活实践的关系的理解，需要引入总体性的视角。

总体性意味着社会如同一个球状网络，任何一个社会事实都可能触动社会中的制度与关系（莫斯，2002：4）。在乡土中国，人们的生产生活、社会交往、关系结构、伦理规范共同构成了一个总体性的社会事实。村庄各类群体在各时空、领域、关系节点上的实践具有全盘关联性。行动者在生产、生活、闲暇、价值意义等多重维度密切互动，参照伦理规范为人处事，从而维持关系的长期稳固。由此，社会对个体的整合、控制也弥散在各个时空、领域、关系节点之中，持续推动社群总体依照社会秩序的基本原则良性运转。

因此，对某一具体领域的研究不能局限于其本身，而应立足乡村社会整体，建立针对相关实践、关系、制度的全面理解。教育制度承担着重要的社会继替、社会规范功能，它弥散于政治、经济、礼俗等不同社会生活面向以及所有社会关系中，勾连着其他方面的制度规范，与之相互制约、彼此形塑。

在这样的认识下，本文认为乡土社会中的教育家庭化具有以下五个主要特征。

第一，多主体。教育者不仅包括老师、家长，还包括差序格局下的亲属、同乡，涉及共同生产、生活，年龄、性别、身份各异的不同群体。

第二，多情境。受教育者不仅在课堂和学校接受教育，也在劳动生活、家庭生活、公共生活等不同生活情境下接受教育。

第三，多手段。教育途径不仅包括宣讲与训导，也包括实践中的模仿、试错，教育成效不仅依靠应试成绩激励，也依靠村庄内生的人情、面子、公共舆论等机制来引导、规训。

第四，长时间。教育时间不限于课堂或特定年龄段，而是基于不同年龄段的社会身份、家庭责任终身接受教育。

第五，文化主体性强。受教育者不是被动接受外部强势文化的规训，而是基于对家庭、村庄共同体的认知与认同，主动地学习、接受、排斥、调整乃至生产不同的观念与文化。

从这五个特征中我们看到，村庄的生产生活以及关系结构、文化结构能够为父母与家庭提供全方位的、有力的总体性社会支持，家庭因此能够保持其在教育过程中的能力与主体性；个体也因此形成对家庭、村庄的认同，在生活实践中实现朴素情感养成、意义世界形塑以及社会规范习得，进而找到自己在社会中的位置，实现自身的“位育”。

以此为基础，我们能够进一步讨论教育去家庭化的发生机制。莫斯(2002:186-210)指出，现代社会分解了总体性，使得“团结”的基础被瓦解，并出现了社会的“失范”。事实上，教育的去家庭化，正是在人口流动、教育竞争的历史背景下发生的，正是由于多主体—多情境—多手段—长时间—文化主体性强的总体性社会结构发生了根本变化，乡土社会的总体性教育格局被打破，造成了家长、家庭在当前教育过程中的现实处境。

四、教育去家庭化：城镇化进程中的发生机制

在城镇化和乡村教育现代化的背景下，农村子代教育过程中的去家庭化已经成为一个普遍现象。农村家庭一方面要承担大量教育职责，投入大量教育资源；另一方面却在教育过程中越来越陷入“失语”境地，子代成长与教育过程越来越与原生家庭的价值观念、生活实践相脱节。

如前所述，乡土社会的总体性社会支持是教育家庭化的基础，单方面文化资本或乡土教育资源获得理论均不足以完整、有效地解释教育的家庭化机制。因此，对教育去家庭化的研究亦不能拘泥于特定变量或理论流派，应立足于实践性、总体性的视角。

事实上，教育的去家庭化并非劳动生活、家庭生活、公共生活任意一方面的孤立缺失，而是个体—家庭—社会三者高度互嵌的总体性社会结构被打破，家庭教育丧失了村庄总体性社会支持的结果。这一过程在个体、家庭、社会三个层面同时发生：个体层面，人口流动区隔了个体、家庭、乡村，打破了密切交往、守望相助的教育多维格局；家庭层面，城市化、中产化的教育竞争使家长负担沉重，遮蔽了农村家庭与乡村社会的教育价值；社会层面，原本由社会共担的教育功能日益集中于专业化的学校系统，而后者越来越脱嵌于乡村社会与农村家庭的日常生活。本节聚焦个体、家庭、社会三个层面，尝试从不同角度探讨教育去家庭化的发生机制。

（一）人口流动打破教育多维格局

改革开放以来，在城镇化的快速推进中，农民的生计模式发生了巨大变化，生产与生活的分离造成人们在时间、空间两个维度的分割，家庭的完整性被打破、村庄的公共性被削弱，教育家庭化的社会基础被动摇。外出务工造成子代与父代空间和心理上的疏离，使得家庭在照料、陪伴、监管等方面出现缺位（课题组，2004）。而进入城市的流动儿童虽然避免了与父母分离的命运，但忙于生计的家长与远方的村庄亦难以提供有效的生活教育。还有一些生活于村庄的儿童，尽管有父母陪伴，但乡土社会本身已然不复从前，在城市化、市场化过程中日益走向个体化、陌生化（阎云翔，2012）。村庄越来越成为一个缺少社会关联的坐落空间，难以支持家庭教育与子代的社会化。

在这一过程中，乡村教育的多维格局，即个体—家庭—村庄高度互嵌下教育家庭化获得的多主体—多情境—多手段—长时间—文化主体性强的总体性社会支持被打破，日益趋向学校主导的单维格局，教育的家庭化失去了必要的社会支撑。原本具有主体性的家庭、社会在实践中更多成为学校整合、吸纳的客体。然而，学校教育的时间、空间、强度是有限的，不能覆盖学生生活的全部。在学校场域之外，缺少主体性的家庭、社会难以有机补位，学生的价值观、世界观便只能任由市场空间、网络空间肆意形塑，由此产生诸多风险（朱志勇等，2016）。因此，教育多维格局被打破后，学生要么沉浸于学校教育的单维格局中，要么滑入学校、家庭、社会的“三不管”地带。

（二）教育竞争加速削弱家庭主体性

城镇化伴随着一套以激烈教育竞争为中心的学历获得和职业筛选机制，广大农村家庭被卷入其中。2021年，中国教育城镇化率已高达81.9%，高于常住人口城镇化率（64.7%）17.2个百分点。农村家长在城镇化进程中处于经济、社会上的弱

势地位，其中相当一部分认识到学历对于底层子代改变人生的重要性，进而采取上大学—好工作—好生活的功利主义教育策略（陈莹骄，2019）。激烈教育竞争的卷入进一步削弱了农村家庭在教育过程中的文化主体性，迫使农村家庭的教育模式越来越趋向于城市化、中产化。

有学者指出，农民工家庭可能因其经济条件与城市化取向分化出顺其自然、精心培养两种育儿模式（肖索未、蔡永芳，2014）。后者很大程度是对城市中产家庭精细化育儿的模仿，要求家长投入较多的时间与经济成本，进而加重家庭的生计负担（金一虹、杨笛，2015）。从表面上看，家庭承担了沉重的教育责任，并且对子代教育拥有发言权，实质上，农村家长只能被动接受城市主流话语所界定的教育内容、教育方法（施芸卿，2018）。农村家长被动接受学校任务，被动在成本高昂的教育竞争中应战，甚至在手握时髦知识和先进理念的子代面前失去教育信心，“出钱出力，就是不能出声”。农村家长作为近几十年中国城市建设和现代化进程的重要参与者，其生活实践的教育价值却受到遮蔽。农村家庭在教育中的主体性削弱加速了乡村社会情感培育、价值引领、规范习得功能的逐步丧失，家庭因重视教育而更加寄希望于学校，由此又加速了学校主导的单维教育格局的形成。

（三）学校教育脱嵌于家庭与社会生活

随着城镇化的推进，乡村社会“位育”功能大大削弱。而随着教育改革的推进，学校教育亦日渐脱嵌于乡土社会，其教学内容、教育方式脱离农村家庭的日常生活，教师和学生空间上疏离于家庭与社会。城市中心主义的学校教育将学生置于个体化、原子化的教学场域中，甚至进一步挤占家庭生活，导致年轻一代与父辈进一步脱嵌。

在传统社会，农村学校是嵌入乡村社会与农村生活实践中的。学校是乡村社会的“文化高地”，引领了后者的现代性；乡村是中华文明的发源地，为学校提供了文化根脉的滋养。教师生活于村庄，与广大村民密切互动，占据有威望的社会地位，其价值观念、教育手段与村庄的道德教化匹配、同构。因此，学校教育与家庭教育能够同频共振。学生之间不仅是同学关系，还嵌入血缘、地缘等亲密关系，由此嵌入总体性社会。他们之间的交往模式、交往规则并不限于同学关系，更受日常生活中关系的影响。学校的教学内容、时间安排嵌入村庄日常生活，学校能够允许甚至组织学生参与生产劳动、礼俗仪式等乡村生活。由此，村庄的生活教育与学校教育能够交融互通、相得益彰。

今天，很多学校已经在空间上离开村庄（熊春文，2009）。更重要的是，学校的“教学世界、叙事世界、精神世界已经与村庄生活渐行渐远”（翁乃群主编，2009）。教师脱嵌于乡村社会，往往成为城市中心主义教育观的代言人（邬志辉、张培，2020）。社会的个体化、陌生化消解了同学间的总体性关系。立体、多维的乡土社会关系重要性不断下降，单一、扁平的同学关系占据主导。同学间或成为竞争的对手，或结成同质的趣缘圈子，或成为每天相处的“陌生人”。

在上述三重机制的影响下，学校教育已经越来越“入侵”家庭，影响甚至决定着家庭的生活节奏、家庭关系。不少陪读家庭离开村庄，打造超越当前阶层生活水平的“寒门温室”（王旭清，2021）。新一代年轻人越来越长时间生长于城镇，在学校度过大部分时间，以互联网填充自己的课余时间。在这些场域中，其父辈——农民与农民工群体的精神动力、苦难记忆、人生成就并没有得到充分的重视。因此他们越来越难以与父辈共情，难以继承父辈生活实践中的经验与智慧，难以接受家庭的现实条件和现实困难。父母日益缺位，对子女的教育感到亏欠、不自信，丧失其主体性；子代则轻视父辈的教导与人生经验，在城乡之间日渐焦虑、悬浮。上述原因都使得农村家庭的生活教育陷入困境。

五、教育“再家庭化”：城乡融合下的路径展望

发挥家庭的主观能动性，使教育回归到家庭场域当中，而不是让家庭单向配合学校，应成为社会的共同关切。这势必使教育的“再家庭化”问题进入学界与政策制定者的视野。教育的再家庭化，不是让家长在时间、金钱上投入更多，而是要找回家庭主体性，重新发现家庭生活实践中的教育价值，使其在子代的教育与社会化过程中发挥其功能，使家校合作真正发挥作用。

（一）城乡融合的有利条件

教育再家庭化这一实践性问题的努力，仍需立足于中国社会变迁的总体性视角。中国式的现代化并不是一个社会解组、文化拔根的进程，更没有动摇教育家庭化的根本。教育再家庭化的第一步，就是超越城乡二元格局，重新定位教育现代化在城—乡之间的实践路径。我们发现，在城乡融合发展的新形势下，教育的现代化必须超越教育的城市化，农村教育也不能再局限于地理上的乡村空间。近年来，中国的“城镇化下半程”已悄然开启（焦长权，2022），这是“迈向扎根的城镇化”（卢晖临、栗后发，2021）。在这一历史进程中，农村家庭转向“城乡融合”“城乡两栖”的生活格局（王春光，2019）。人口回流、资源回流、通讯手段发展等结构性变动为教育再家庭化带来了新的契机。

首先是人口回流。在综合考虑生活成本、乡土情结、公共服务可及性等因素的情况下，相当部分农民工以家乡的县城、乡镇作为城镇化目的地。从2000年到2015年，中国中西部地区“就近城镇人口”总数由1.96亿人提高至3.47亿人，就近城镇化率由28.16%提升至46.89%（赵美凤等，2023）。一项使用2019年相关调查数据的研究发现，县城已成为相当比例（53.6%）农民工的落户选择（宋国恺、陈欣蕾，2021）。父辈返乡就业、陪读、照料家人，使子代有机会重归父母怀抱，家庭的完整性得到修复。

其次是资源回流。近年来，随着农村收入增长与政策资金的大力扶持，广大农村地区的交通、居住条件与自然环境得到极大改善，一些村庄的衰败趋势已得到遏制。2021年，中国农村公路建设里程达438万公里；2020年全年农村快递包裹量超过300亿件。经济发展水平提高、基础设施完善、技术下乡，使得很多人安心在乡村过起“城市化”的生活。而人际交往与公共生活的增多势必在一定程度上促进村庄共同体的修复。

最后是通讯手段的发展。新媒介手段压缩了城乡间的时空距离和信息差距，农村家庭有机会兼顾城乡生活（白美妃，2021）。2021年，农村互联网普及率达到57.6%，农村未成年人互联网普及率达到94.7%，九成以上农村家庭至少拥有一部智能手机（魏后凯主编，2022：139）。即便父辈与子代因务工、求学分离，双方仍有机会即时沟通，父代因此能够实现教育过程的“半在场”，而非完全缺位。

城镇化下半程的开启为教育再家庭化提供了良好的结构性条件，个体、家庭、乡村社会的空间分离得到一定程度的弥合，城乡人口流动打破教育多维格局的局面得到改善。村庄共同体得到一定修复，成为家庭就近城镇化的后盾，人们既以乡村为归所，又在城镇化过程中援引、维系传统的血缘、同乡关系，将其带入城市生活之中。子代因此有机会追随父母参与城乡两域的劳动生活、家庭生活、公共生活，从而浸润于乡土性的文化场域和观念场域。家庭教育由此得到社会支持、文化支持。乡土社会的教育伦理、教育文化亦得到更新和延续。

当然，导致教育去家庭化的宏观结构依然存在，成为再家庭化的不利因素。激烈的教育竞争使父母负担沉重、疲于奔命，父母不敢、也不知如何在竞争性教育之外拓展有助于子代社会化的教育实践。科层化的学校系统总体上依然脱嵌于农村家庭在城—乡两域的社会生活，家庭生活实践中的很多教育资源仍然没有得到有效发掘与利用。不过我们也要看到，近年来政策制定者、教育界已经开展了一系

列支持家庭教育的改革与尝试，相关政策法规日趋完善，为家庭教育功能的实现以及家校合作的开展提供了更优的制度环境。基于此，学界、政策制定者、教育界更应进入家庭与村庄生活的实践情境，对教育再家庭化的路径探索给予更多关注。

(二) 再家庭化的实践路径

教育再家庭化的前提是明确认识教育家庭化、去家庭化的发生机制，在理解社会的基础上理解教育。总体性社会支持是乡土社会教育家庭化的基础。传统农村以家庭化为伦理导向、以家庭为本位，牵引个体参与多重情境下的生活实践，使其不断调适自身与外部世界的相处方式，从而建立个体、家庭、社会在情感、意义、规范上的一致性与延续性。教育的去家庭化实质便是社会的去总体性，即上述条件在人口流动、教育竞争、学校脱嵌影响下被打破，造成个体、家庭、社会之间彼此脱嵌。

教育的再家庭化就是要重建个体、家庭、社会的总体性关联。在城镇化、现代化快速发展的当下，复制、还原一个静态、封闭的总体性乡村社会已不现实。然而，在城乡融合背景下，人口回流、资源回流、通讯手段发展等有利条件依然为在特定生活情境中重建总体性创造了新的可能。如前所述，在乡土中国，个体、家庭、社会能够实现总体性的互嵌，社会因此支持教育的“家庭化”，乡村学校的教育亦嵌入家庭、社会的生活实践当中。重建特定生活情境中的总体性，就是在跨越城乡的家庭生活实践中寻找可能的实践情境、实践方式以及与之匹配的意义世界与价值观念，使个体、家庭、学校、社会能够在特定生活情境中重新互嵌，从而修复、弥合去家庭化对子代社会化造成的不良影响。本文对家庭化、去家庭化机制的讨论，便为特定生活情境下的总体性重建可能从哪些情境、经由哪些机制、针对社会化的哪些方面提供了参考。

总体性的重建必须立足于生活实践，而不能局限于教育实践。举例而言，子女缺乏父母陪伴，不能仅仅呼唤父母回归，而是要真正将子代拉回家庭生活实践当中：在行动层面创造子代参与家庭生活实践，父代参与教育过程的机会；在理念层面真正“读懂”农村家庭，理解并讲述父辈外出务工或回乡陪伴的意义与价值。否则即便父母回乡陪伴，陪伴的方式、教育理念依然是城市化、中产化的，子代脱嵌于家庭生活实践，父辈生活方式与农村家庭教育价值遭受贬抑的情况将难以改变。

因此，教育的再家庭化必须真正打通教育过程与农村家庭生活实践的边界。事实上，作为跨越城乡的一代，农民工不能被简单归为底层或城市化的边缘群体，他

们是连接乡土中国与现代化中国、推动城乡社会变迁的中间阶层与主要力量（焦长权，2022；夏柱智，2022），其价值观念、生产生活、社会交往的很多方面都既适应城镇又连接乡村，蕴含了很强的韧性和旺盛的生命力，这些都有助于下一代克服迷茫、建立自信、适应城乡生活。因此，教育的再家庭化并非要求家长在精力、金钱上投入更多，只要创造充分的家庭生活实践空间，实践本身便能成就丰富、多维、有力的教育。

基于上述思考，本文尝试提出教育再家庭化实践路径的三点想法，以求抛砖引玉。首先，推动学生回归家庭与社会生活。学校教育要积极配合家庭教育，鼓励学生、家长在家庭生活实践中的互动。将学校的课业内容、时间安排与城—乡两域的家庭生活实践更好地衔接匹配，帮助学生更好地回归、融入家庭生活实践。其次，推动学校教育复嵌于家庭与社会生活。促进家长在学校教育中的“入场”，真正发挥家长在教学过程中的主体性。学校可以将家长请到学校，或者将课堂带入家庭、社区，帮助家长成为教学过程的设计者、讲述者，而不仅是配合者、旁听者，以家长在劳动生活、家庭生活、公共生活中的实践与智慧超越形式化的体验课程。最后，重建农村家庭与乡村社会的文化主体性。从全国统编教材出发，设计相关课程内容，讴歌农村家庭的劳动实践与日常生活，重视讲述父辈的生计模式、处世原则、历史记忆，发掘其中有意义的价值观念、实践技能；经由课堂教学与实践教学，增进代际间的理解与共情，帮助子代感恩父辈，建立自信，继承父辈的生活智慧。

总而言之，教育再家庭化的实现，需要学生、家庭、学校、社会多主体的共同参与、共同合作，要着眼于城镇化进程中年轻一代面临的迷茫与焦虑，在理论创新和实践创新当中拓宽思路，帮助年轻一代农村子女建立自信、发展能力，更好应对国家与社会发展提出的新挑战。