



民族教育研究

Journal of Research on Education for Ethnic Minorities

ISSN 1001-7178, CN 11-2688/G4

《民族教育研究》网络首发论文

题目：米提斯与乡土情感培育——基于贵州省黔东南 M 村社区乡土教育的知识社会学研究

作者：刘梦薇，庄晨燕

DOI：10.15946/j.cnki.1001-7178.20260929.005

网络首发日期：2026-09-30

引用格式：刘梦薇，庄晨燕. 米提斯与乡土情感培育——基于贵州省黔东南 M 村社区乡土教育的知识社会学研究[J/OL]. 民族教育研究.
<https://doi.org/10.15946/j.cnki.1001-7178.20260929.005>



网络首发：在编辑部工作流程中，稿件从录用到出版要经历录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿等阶段。录用定稿指内容已经确定，且通过同行评议、主编终审同意刊用的稿件。排版定稿指录用定稿按照期刊特定版式（包括网络呈现版式）排版后的稿件，可暂不确定出版年、卷、期和页码。整期汇编定稿指出版年、卷、期、页码均已确定的印刷或数字出版的整期汇编稿件。录用定稿网络首发稿件内容必须符合《出版管理条例》和《期刊出版管理规定》的有关规定；学术研究成果具有创新性、科学性和先进性，符合编辑部对刊文的录用要求，不存在学术不端行为及其他侵权行为；稿件内容应基本符合国家有关书刊编辑、出版的技术标准，正确使用和统一规范语言文字、符号、数字、外文字母、法定计量单位及地图标注等。为确保录用定稿网络首发的严肃性，录用定稿一经发布，不得修改论文题目、作者、机构名称和学术内容，只可基于编辑规范进行少量文字的修改。

出版确认：纸质期刊编辑部通过与《中国学术期刊（光盘版）》电子杂志社有限公司签约，在《中国学术期刊（网络版）》出版传播平台上创办与纸质期刊内容一致的网络版，以单篇或整期出版形式，在印刷出版之前刊发论文的录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿。因为《中国学术期刊（网络版）》是国家新闻出版广电总局批准的网络连续型出版物（ISSN 2096-4188，CN 11-6037/Z），所以签约期刊的网络版上网络首发论文视为正式出版。

米提斯与乡土情感培育

——基于贵州省黔东南M村社区乡土教育的知识社会学研究

刘梦薇¹ 庄晨燕²

(1. 中共重庆市委党校(重庆行政学院)社会和生态文明教研部, 重庆 400041;

2. 中央民族大学民族学与社会学学院, 北京
100081)

[摘要] “空心化”和“内生动力不足”是当前乡村发展面临的主要挑战,很大程度上源于村民乡土情感的缺失。现有研究多聚焦学校课程、乡土教材及制度化教学,对社区如何依托日常生活开展乡土教育,并在知识习得过程中培育乡土情感关注不足。本文以知识社会学和斯科特“米提斯”概念为分析视角,以贵州省黔东南苗族侗族自治州M村返乡青年组织的乡土课堂为个案,基于参与观察与深度访谈,探讨社区主导的乡土教育如何以地方性知识为媒介培育儿童的乡土情感。研究发现,米提斯的地方性、实践性和开放性,使乡土教育嵌入村寨生活世界,在实践体验和内外互动中推动地方知识的内化与创新转化,进而培育儿童对自然、文化和乡亲的乡土之爱。儿童由此形成自然依恋、文化认同和社区归属,地方性知识也在持续参与中逐步转化为乡土情感。本文拓展了米提斯概念在社区教育研究中的应用,揭示了社区乡土教育中知识与情感联结的具体过程,并为传统文化的创新性转化和乡村内生发展提供了实践启示。

[关键词] 乡土教育;社区教育;乡土情感;米提斯;黔东南苗族侗族自治州

[文章编号] 1001-7178(2026)04-0000-00

一、问题缘起:乡土教育困境与社区教育转向

“空心化”与“内生动力不足”是制约乡村发展的难题^①。习近平总书记多次强调,乡村振兴,关键在人。中央一号文件连续数年将乡村人才队伍建设列入重点任务。当前政策与学界对乡村人才问题的关注多集中于产业振兴和人才引进。但立足乡村,培育真正热爱乡村的本土人才,是解决乡村人才困境的关键。潘光旦先生指出,乡村人才流失的根本症结在于人在童年和青少年时期对

家乡缺乏了解,乡土情感淡漠^[1]。因此,以培育乡土情感为宗旨的乡土教育具有重要意义。

现有乡土教育研究主要围绕学校教育展开,重点讨论乡土教育面临的困境、开展乡土教育的必要性以及乡土课程开发、乡土教材编制等实施策略^{[2][3][4][5][6][7][8][9]}。学校教育虽是乡土教育的重要环节,但仅依托学校开展乡土教育,容易因学校环境与乡村社区相脱离而产生“去情境化”问题,削弱乡土教育的实际效果。正如大卫·W·奥尔(David W. Orr)指出,乡土教育是基于地方文化与社区环境的教育活动^[10]。扎根乡

[作者简介] 刘梦薇,中共重庆市委党校(重庆行政学院)社会和生态文明教研部讲师;
庄晨燕,中央民族大学民族学与社会学学院教授,博士生导师。

[基金项目] 本文系国家社会科学基金社科学术社团学术研究重点项目“西方式现代化进程中的民族—国家整合困境研究”(24SGB004)阶段性成果。

① 参见:“农业农村部关于落实党中央国务院2023年全面推进乡村振兴重点工作部署的实施意见”,中华人民共和国中央人民政府,2023-02-03,https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2023-02/22/content_5742671.htm。

村社区、由村民主导的乡土教育,是培育乡土情感的重要渠道。

知识社会学为理解社区乡土教育提供了理论视角。其核心观点是知识具有社会建构性,强调日常生活世界在知识生成中的基础作用。社会源于个体,个体生成社会,个体行动生成于“客观现实”与“主观现实”相互作用的社会过程之中^[11]。斯科特在《国家的视角》中提出的“米提斯”(metis)概念为理解源于社区日常生活的地方性知识提供了进一步启发。米提斯的概念源于古希腊,指个体在“对不断变动的自然和人类环境作出反应中”习得的知识和技能^[12],具有地方性、实践性以及开放性的特征。在知识类型学中,米提斯与逻各斯(Logos)构成了二元对立。逻各斯强调基于抽象推理形成的普遍性、理性知识^[13]。与之相对,米提斯则植根于地方经验,体现为民间智慧和各类实践技能^[12]。

米提斯与地方性知识(Local Knowledge)的内涵相近,但各有侧重(见下表)。地方性知识与本土知识在很大程度上可以互换使用,均指在特定地理和文化情境中形成的知识形式^[14]。人类学家格尔兹(Geertz)将地方性知识界定为嵌入在特定文化和社会背景中的符号意义系统,强调其情境性和解释性的特征^[15]。相较而言,米提斯则更强调在经验积累和具体实践中形成的操作能力与适应性。两者均具有情境性并源于地方实践,但在知识属性、习得方式和概念定位上有所差异。总体而言,米提斯可视为地方性知识中更具实践取向的知识形态。

表 米提斯与地方性知识的概念差异		
概念	地方性知识	米提斯
知识属性	文化符号和意义	实践技能
	解释框架	
习得方式	文化传承和符号学习	身体实践和经验积累
概念定位	文化分析和意义阐释	实践智慧的生成与应用

本研究选择米提斯作为核心分析概念,主要在于其与乡土教育的实践特征高度契合。米提斯强调知识在具体情境中的体验、操作和互动中习得,能够解释乡土教育如何通过实践促进知识内化,并进一步影响儿童的乡土情感。同时,米提斯关注知识在应对具体环境和解决实际问题中的作

用,有助于理解地方性知识如何在日常生活中获得意义。鉴于此,本研究将米提斯视为社区乡土教育的知识载体,重点探讨社区主导的乡土教育如何借助米提斯培育儿童的乡土情感。

二、研究设计:M 村乡土课堂的田野调查

本文以斯科特的米提斯理论为分析框架,选取贵州省黔东南侗族村寨 M 村返乡青年组织的乡土课堂为个案,考察社区乡土教育如何借助米提斯培育村寨儿童的自然之爱、文化之爱和乡亲之爱。研究资料主要来源于笔者 2023 至 2024 年在 M 村进行的田野调查。

(一)数据收集方法

1. 参与观察法

参与观察是本研究的主要资料收集方法。在为期一年的田野工作中,笔者居住在返乡青年开办的民宿,并以支教老师和志愿者的双重身份参与村寨生活,重点观察两类场域:一是乡土课堂。笔者每周末参与一次教育活动,单次时长约 6~7 小时,重点关注教学过程、师生互动以及知识传授方式。二是村寨日常生活。笔者不定期参与节日庆典、农事活动等,了解村寨社会的日常运行逻辑。

2. 深度访谈法

本研究采用目的性抽样与滚雪球抽样,对返乡青年、村寨儿童及村民开展深度访谈,访谈主要围绕乡土教育活动的实施过程、参与体验和情感变化等主题展开。访谈对象基本信息如下:

表 访谈对象信息表			
访谈对象	编码	性别	年龄
返乡青年	WFY	女	40
返乡青年	ZCH	男	36
返乡青年	JHJ	男	34
返乡青年	WCB	男	35
返乡青年	PJZ	女	34
村寨儿童	YYX	女	10
村寨儿童	WXH	女	11
村寨儿童	WZH	女	11
村寨儿童	WLL	男	9
村寨儿童	WHT	女	10
村寨儿童	WTZ	男	8
村民	WFG	男	48
村民	WYG	女	40

(二)数据分析方法

本研究采用主题分析法对田野资料进行处

理,主要包括三个阶段:第一阶段反复阅读田野资料,形成对材料的整体把握;第二阶段围绕研究问题进行初始编码,如将“村民赠送食材”编码为“社区支持”、“学习制作竹筏”编码为“传统技艺习得”;第三阶段对初始编码进行归纳整合和主题提炼,并与理论展开对话,最终形成本文的分析框架。

三、返乡青年的教育实践: 从乡土情感到乡土教育

本文所研究的乡土课堂由M村返乡青年团队发起。团队负责人是一对返乡创业的侗族夫妇(下文简称WFY和ZCH),团队成员均为本地返乡村民。外出务工经历促使他们重新认识陪伴自身成长的乡村。在陌生的异乡被激活的乡土情感不仅推动他们返乡创业,而且促使他们主动发起面向村寨留守儿童(以下简称村寨儿童)的乡土教育活动。该教育实践呈现出从“主观意义”到“客观现实”的社会建构过程,返乡青年将个体的乡土情感通过体系化的教育活动,转化为持续、组织化的乡土教育实践。

(一)返乡青年的行动选择

乡土情感对返乡青年的迁移决策发挥着引导作用。M村地处深山,过去周边产业发展相对滞后,就业机会有限,大批青壮年劳动力因此外出务工。返乡青年团队成员也曾加入这一潮流。为维系与家乡的联系,村民外出务工多选择周边省市,“离家近”“方便回家”成为重要考量:“我们出去打工也不会去太远的地方,离家能近一些就近一些……村里有事情或者想家了也方便回来。(WCB-返乡青年)”

近年来,随着乡村振兴持续推进以及县域经济发展,M村越来越多村民选择返乡。WFY与ZCH夫妇返乡创业,并于2018年组建返乡青年团队,带领成员发掘本地自然人文资源,发展民宿和乡村旅游。关于返乡缘由,团队成员均将乡土情感视为重要动力:“主要就是想家,一直希望能在家这边赚钱。(ZCH-返乡青年)”;“在外面打工特别想家,就想回来找活儿干,打听到有合适的机会就回来了。(JHJ-返乡青年)”;“能在家这边干活儿,就算赚得少一些也不想出去外面了。(PJZ-返乡青年)”

返乡青年的乡土情感源于成长过程中乡土环

境的浸润和滋养。他们在村寨生活世界中积累的米提斯构成重要的“知识储备(stock of knowledge)”^[16],既成为理解和体验世界的基础框架,也是乡土情感形成的重要基础。城乡生活的对比进一步强化了这种情感认同。原本习以为常的米提斯在异乡环境中被重新认识和珍视,并转化为对乡村生活和社区关系的眷恋:“我们在外面打工总是想回到村里……一想到在村里吃的东西、各种节日,还有和姐妹们在一起唱歌,就特别想回去。(WFY-返乡青年)”

(二)返乡青年的教育旨趣

伯格与卢克曼认为,个体通过外化活动将主观意义投射到世界中,创造出客观的社会现实^[11]。返乡青年将乡土情感转化为公益行动,本文所研究的乡土课堂便是返乡青年团队为村寨儿童提供的教育类公益实践。

乡土课堂创办的初衷是带领村寨儿童重新认识村寨社区中的米提斯,培育和传承乡土之爱。返乡后,WFY发现,村寨儿童并不了解脚下的土地,对村寨缺乏认同,情感淡漠。基于自身成长经历,WFY决定创办扎根社区的乡土课堂,引导村寨儿童重新认识家乡:“我回来之后就发现,村里的孩子不认识村子,更不用说什么文化了……我觉得我必须做点什么事,至少让孩子们了解他们生活的村子和民族文化。(WFY-返乡青年)”经过5年的探索,返乡青年团队逐步形成了由自身主导,村民参与并链接外部资源的乡土课堂。课程主要在周末开展,由村寨儿童自愿参加,主要包括三种类型:

第一类是以24节气为主题的情境化教学,通过故事会、侗歌学习以及户外田野等方式,向村寨儿童传授民族文化、自然生计等米提斯。“以不同的节气为主题,可以很清楚地给孩子们展示出村子的一些变化。他们可以通过亲自参与这些变化认识自己的家乡。(ZCH-返乡青年)”例如,在“立夏”节气,返乡青年引导儿童深入村寨,观察自然变化,体验农事活动和文化习俗,并教授侗歌《夏蝉之歌》,使儿童在具体生活情境中学习和理解米提斯。

第二类是由返乡青年组织,村民志愿者主导的技艺传承实践。WFY与ZCH邀请村寨社区中掌握相关米提斯的村民担任“歌师”,教授民族乐器和侗歌演唱。乡土课堂由此调动了村寨内生的

人力和文化资本：“村里有一些村民精通乐器唱歌这些，我们就请他们担任孩子们的老师，这样他们（村寨儿童）学到的东西也就更多一些。（ZCH—返乡青年）”部分外出务工村民也通过远程指导等方式参与其中。乡土之爱由此转化为村民传承地方知识的责任意识：“我愿意教他们……我们这里的文化很珍贵，别的地方没有，如果没入学，就消失了，太可惜了。（WFG—村民）”

第三类是返乡青年链接外部资源进行的创新实践。返乡青年动员的外部社会网络是关注乡村发展和文化保护的各界精英，他们的介入赋予扎根社区的乡土教育开放性，并推动米提斯在与外部世界的互动中实现创新表达：“我们希望有更多的人关注我们做的事情。一是可以传播我们的文化，第二也是可以给孩子们一些表演机会，鼓励他们继续学习侗歌。（ZCH—返乡青年）”返乡青年先后与知名音乐制作团队以及新媒体团队合作，推出了《谷雨天》、《月亮山下》等侗语童谣。作品发布后获得广泛关注，村寨儿童也因此获得了多次外出展演、与知名歌手合作以及登上央视舞台的机会。

三类乡土课堂共同构成了 M 村的乡土教育实践。返乡青年通过整合村寨内部资源并链接外部力量，使米提斯在儿童与村寨、村民及外部世界的互动中得到传承和创新，也为儿童乡土情感的培育提供了持续的实践空间。

四、米提斯的教育机制： 乡土知识的实践转化

本节从米提斯的地方性、实践性以及开放性三重特征切入，通过呈现 M 村乡土教育的具体实践，分析地方性知识在乡土教育中的实践转化过程。研究选择 2023 年 4 月和 6 月的两期乡土课堂作为观察对象，前者由返乡青年团队与外部机构合作，旨在创作侗族新童谣《谷雨天》，后者由返乡青年组织主导，包括户外野炊和露营活动。组织者是返乡青年组织的 4 位成员，参与者是村寨 15 名儿童。

（一）地方性：嵌入社区生活的知识体系

米提斯的地方性不仅体现在知识内容的本土化，更在于其嵌入特定社区的生活世界中。在 M 村，米提斯通过社区的空间布局、社会结构和本土文化得到呈现和传递。

M 村的生活空间是活态的“知识库”。野炊活动选址在山坡，充分利用村寨自然环境开展教学。村寨儿童在附近树林中寻找野炊所需材料，如用芭蕉叶、荷叶制作餐盘，用竹子制作筷子和水杯，并与老师协作收集柴火、搭建烤肉架、准备食物。据返乡青年介绍：“野炊所有的东西都是孩子们在村里找到的，我们希望通过这个环节，孩子们可以知道村子里有什么东西。（ZCH—返乡青年）”

米提斯通过社区社会网络实现流动与传递。在寻找食材过程中，儿童深入村寨，走访不同家庭索要糯米饭、酸菜等食物。这一过程不仅使儿童认识本地饮食与生活资源，也使其在与村民互动中体验村寨长期形成的互助传统。

开餐和收尾环节进一步呈现了米提斯的神圣和生态维度。开餐前，老师带领儿童按照本地习俗进行祭山神仪式。在当地聚餐情境中，主人家会先分出部分食物放在墙角，以侗语念诵，大意为：“今天吃好的食物，先让祖先来吃。”仪式中的每个细节都蕴含特定的米提斯，儿童在模仿仪式行为的同时，也接触其背后的文化意义。聚餐结束后，老师参照村民在田间用餐后掩埋用火痕迹、防范森林火灾的传统做法，引导儿童将可降解垃圾就地掩埋，并恢复活动场地。由此，儿童在具体实践中接触并理解村寨的信仰习俗与生态智慧。

乡土课堂的各环节都包含特定知识类型化（typification）的过程，即将社会经验分类、概念化的过程。舒茨指出，知识源于个体在日常生活中的直接经验。这些经验通过类型化过程被系统地组织和沉淀，成为手头库存知识（stock of knowledge at hand）^[16]。在 M 村的乡土教育实践中，分散于自然环境、社会关系和文化习俗中的米提斯，经由有组织的教育活动被整合起来。儿童在习得具体知识和技能的同时，也逐渐形成理解和诠释村寨生活世界的知识框架。

（二）实践性：乡土知识的内化途径

内化（internalization）是儿童掌握米提斯的关键。米提斯需要个体在具体的实践情境中，通过实践以及成熟的感觉和技巧获得^[12]。乡土教育活动通过构建多维度的实践场域，为儿童提供了内化米提斯的多样路径。

其一，通过观察和实践理解生态知识、掌握传统技艺。返乡青年向儿童介绍村寨植物及其用

途,采取“认知—触摸—实践”的方式,引导儿童通过身体接触形成感官经验,再将所学知识运用于野炊活动。儿童在制作餐具、处理食材等过程中,逐步掌握就地取材、简易工具制作和山林用火等生活技能,同时学习不伤害动植物、保护山林环境等地方智慧。米提斯难以简化为通过书本学习获得的演绎规律^[12],其掌握有赖于具体情境中的反复实践:“(村寨儿童)了解村子有什么之后,需要学会怎么用,这对他们在村子的生活是很有必要的。(WFY-返乡青年)”

其二,通过学习和演唱侗歌内化社区生活和文化习俗。侗族童谣再现了村寨社区的各种生活情境,是米提斯的重要载体。以《正月正》童谣为例,童谣描述了立春后村寨社区发生的变化:正月正,二月二,山上树木发新芽。开春,天渐暖,男女青年唱歌哆耶歌声响村寨。燕子飞来,筑巢呢喃叽喳很动听。返乡青年指出:“侗族童谣的歌词,说了很多我们本地人的生活。孩子们学唱童谣,就可以学习我们这里的生活知识。(WFY-返乡青年)”儿童学习童谣的过程中,在理解歌词内容的同时,通过反复演唱温习,加深相关知识的内化。

其三,通过沉浸体验和创意游戏创新米提斯的内化方式。露营前,返乡青年带领儿童探索村寨自然环境,共同选择合适的露营地点,使儿童进一步熟悉村寨的空间与生态:“露营可以增加孩子们和大自然接触的机会,让他们了解晚上的村子,可以看星星、找萤火虫、抓蚂蚱。(ZCH-返乡青年)”夜间露营时,儿童通过观察星空、倾听山林、接触动植物等感官体验,加深对村寨自然环境的认识。

知识竞赛和歌曲表演则将知识学习转化为互动性实践。竞赛内容围绕本地动植物习性、传统节日习俗等米提斯展开,以游戏方式强化儿童对米提斯的理解:“我们也想丰富孩子们学习的方式,网上看到一些好的方法,我们就拿来用。知识竞赛孩子们就很喜欢,通过比赛的方式,可以学到很多东西。(JHJ-返乡青年)”歌曲表演则为儿童提供了展示所学侗歌的公共空间,并吸引村民参与,使米提斯在儿童与社区成员的互动中得到反复内化。

米提斯通过身体化的实践形成“自然态度(natural attitude)”,即人们在日常生活中不加反

思、视为理所当然(taken-for-granted)的背景知识^[16]。这种实践意识使个体能够在特定情境中恰当地行动,而无需有意识思考。乡土教育活动中,村寨儿童通过感官参与、反复实践操作和社区互动,逐渐形成了对生活方式、传统习俗、生态智慧的实践感(sense of practice),构成他们理解和参与村寨生活的认知基础。

(三) 开放性: 乡土知识的现代转换

米提斯是开放的,易于接受新的观念^[12],M村的乡土教育在挖掘米提斯的同时,通过引入外部资源扩展了米提斯的边界,实现了米提斯的活化与创造性转化,并在内外互动中增强儿童对地方文化的理解和认同。返乡青年团队与音乐工作室、新媒体团队合作创作的侗语新童谣正是这一过程的典型体现。

专业音乐机构和新媒体机构的介入推动了米提斯的转化与传播。随着乡村振兴战略落实的深化,由政府、企业和民间社会组成的非正式网络逐步形成,为外部资源进入乡村提供了条件。返乡青年借助社会网络链接外部专业力量,共同推出侗语新童谣及MV。音乐工作室和新媒体团队进入村寨,在对当地自然环境和文化生活进行体验和了解的基础上,与返乡青年、村民以及儿童共同创作童谣。由此,传统与现代、地方与外来的知识在具体实践中发生互动与融合。

多元参与的集体创作模式是米提斯的再生产过程。返乡青年团队邀请当地歌师参与歌词编撰,确保米提斯的文化内核能够在现代音乐形式中完整保存。录音和MV拍摄则以村寨儿童歌队为主体,并以社区自然景观和日常生活作为重要的内容来源。地方性的文化表达与专业录音、影像制作相结合,原本主要依靠口耳相传的米提斯转化为可复制、可传播的数字化文本。儿童作为参与村寨米提斯创新的主角,在传统与现代的碰撞中深化对知识的理解和认同。

M村独特的“双轨制”治理为乡土教育的开放性创新提供了制度支持。寨老作为传统权威,仍在村寨事务中发挥重要作用。乡土教育活动的开展也得到其认可和支持。重要活动前,寨老通过鼓楼议事等方式向村民说明活动内容并动员参与,村委会作为正式治理机构则提供活动场地、协调公共资源等。

2023年4月推出的《谷雨天》展现了集体创

作模式的教育成效^①。童谣描绘了 M 村谷雨时节的自然景观、劳动场景和丰收愿景。儿童歌队在田间参与演唱和 MV 拍摄,并在此过程中接触农事知识:“在拍摄谷雨天的(MV)时候,我们去田地(拍摄),我还学了怎么插秧。(YYX-村寨儿童)”鼓楼等村寨公共空间成为录制场所;村民们主动参与 MV 的拍摄,体现了社区对传统文化创新的支持。此后,儿童歌队前往贵阳专业录音棚录音,并参加村 BA 等公共展演,随着作品传播范围扩大,还获得了与知名歌手合作、登上央视舞台的机会:“我们尽可能地为孩子们争取到去外面表演的机会,他们就能多练习侗歌,多接触这些民族文化。(ZCH-返乡青年)”米提斯由此在跨地域传播与展演中获得新的表达空间,儿童也在持续参与中深化了对地方文化的理解与认同。

米提斯的地方性、实践性和开放性共同构成社区乡土教育的知识基础。地方性赋予教育活动文化根基,实践性成为米提斯内化的有效路径,开放性则推动米提斯在与外部资源互动中实现新的表达与传播。在信息化和全球化背景下,扎根社区、开放多元的乡土教育既有助于保持米提斯的地方特色,也使其获得与现代社会对话和创新发展的空间。

M 村的乡土教育本质上是一种社区性教育。首先是教育主体的社区性。教育不再是学校或某个机构的专属职能,而是社区全体成员的共同责任。每个村民都可能成为教育者,每个场景都可能成为课堂。其次是教育资源的内生性。教育资源主要来源于社区内部的自然资源、社会资源和文化资源。外部资源的引入是补充而非替代。最后是教育过程的嵌入性。教育活动不是外在于社区生活的特殊安排,而是融入日常生活、生产活动和文化实践之中,知识学习与生活实践融为一体。

五、乡土情感的培育:米提斯的情感生成机制

从知识社会学视角看,米提斯不仅是认知性的知识体系,更是情感性的意义系统。伯格和卢克曼关于外化、客体化与内化的讨论表明,知识的社会建构同时伴随着意义的生成与内化^[17]。在乡土教育实践中,儿童通过学习和内化米提斯,逐

步建构起对乡土的情感依恋。

米提斯的情感生成机制主要体现在三个层面:一是具身体验。作为实践性知识,米提斯在习得过程中伴随身体体验和感官记忆,构成情感生成的身体基础;二是社会互动。米提斯嵌入特定的社会关系网络,其传承和实践过程强化了人际互动,催生社会性情感;三是文化认同。米提斯承载着地方文化意义和共同体记忆,通过符号化过程激发价值认同。

基于 M 村的田野调查,本研究将乡土情感定义为个体对乡村社区形成的情感认同,是包含认知、情感和行为倾向的复合情感结构,并从三个维度加以分析:自然之爱,主要表现为对山林、田野、动植物等自然环境的认知、审美体验与保护意识;文化之爱,主要表现为对民族语言、传统习俗和文化符号的认同及传承意愿;乡亲之爱,主要表现为对社区成员的情感联系以及对村寨共同体的归属。

这一分析框架呼应了费孝通对中国乡土社会性质的经典阐释。“差序格局”的概念深刻揭示了乡土社会以血缘和地缘为基础的人际关系网络^[18],与本文“乡亲之爱”所强调的共同体关系相呼应。同时,“乡土”概念本身即蕴含着自然与文化交织的双重属性。正如王建民指出,“人们置身于其中的物质环境在时间演化中逐渐具有了文化的内涵”^[19]。

(一)自然之爱:功能体验中的环境依恋

米提斯关注人与环境的关系^[12],乡土教育活动的主旨之一是引导村寨儿童认识自然、亲近自然,并形成对村寨自然环境的情感依恋。

检验米提斯的试金石是实践中的成功^[12],村寨自然的“有用性”成为村寨儿童自然之爱的直接来源。标准化学校教育的去地方化倾向,使儿童失去了与当地自然环境互动的机会。原本触手可及的知识一旦转化为课本上抽象、理性的知识,容易削弱自然环境与儿童生活经验之间的联系。乡土教育挖掘地方自然环境中蕴含的米提斯,引导儿童在感知、体验和实践中重新认识村寨自然。例如,在野炊材料寻找过程中,儿童发现身边的植

① 《谷雨天》由知名音乐人、村寨歌师、村民和儿童共同创作的歌词:谷雨天,春渐远,白云入山间;谷雨天,起炊烟,鲤鱼戏稻田;村村等谷雨,寨寨播稻种;田种棉,田种稻,谷雨祈丰收;谷雨时节到,万物发新芽,家家耕秧田;谷雨播种忙,棉满筐、粮满仓;生活甜如糖,少年把歌唱,幸福万年长。

物能够直接用于生活:“我觉得我们村子太神奇了,什么都能用得上,山里什么都有。(WXH-村寨儿童)”这种实践体验激活了儿童对自然的情感依恋:“我很感谢我们村子,各种植物都可以帮助我们生活。(YYX-村寨儿童)”

自然之爱也进一步表现为儿童对环境保护的关注和保护意愿。在活动结束阶段,返乡青年通过回顾课程内容,引导儿童认识村寨自然与自身生活之间的关系及环境保护的重要性。儿童从自身体验出发,表达出保护村寨环境的意愿:“我们要爱护好我们的村子,要不然以后就没有地方和大家玩了。(WZH-村寨儿童)”这种由具体生活体验产生的环境意识,也逐渐转化为对村寨环境的热爱和自豪:“我们的村子很漂亮,大城市没有我们这里环境好,我想一直在这里生活。(WHT-村寨儿童)”

自然之爱的生成体现了相关性结构(relevance structure)的重塑。现代学校教育中的自然知识往往以抽象化、普遍化的形式呈现,失去了与儿童生活世界的相关性。乡土教育则通过自然体验和生活实践,重建了自然与儿童之间的有机联系:自然不再是外在的客体,而是生活世界中密切相关的部分。相关性结构的变化不仅改变了儿童的认知图式,更重要的是激发了情感认同。正如舒茨指出:“相关性决定了我们对它(知识)的态度^[16]。”

(二)文化之爱:文化实践中的身份认同

乡土教育在使个体产生乡土归属感的同时,可以培养其对文化与民族的认同感^[20]。M村乡土课堂通过米提斯的学习与实践,实现了民族文化的代际传承,帮助村寨儿童建立了对地方文化的认同。

在乡土教育活动中,返乡青年重现村寨社区的日常生活情境,构建了文化之爱的传递场域。一方面,返乡青年引导村寨儿童学习与模仿当地的祭山神习俗,使其建立起与祖先、土地的情感联结。另一方面,返乡青年通过侗族乐器演奏和侗歌演唱,表达自己对村寨社区文化以及民族的认同,向儿童传递侗族文化所承载的群体意义:“侗歌,是我们民族的,别的地方都没有,我们侗族人就要一起唱侗歌。(JHJ-返乡青年)”

对村寨文化的学习和实践增强了村寨儿童的文化认同。村寨儿童在学习模仿传统民俗文化过

程中,逐渐理解行为背后的文化内核,在亲自实践中认可村寨社区的民俗文化:“我们今天吃的都是祖先给我们的,我们要感恩祖先。以后在家吃饭我也要祭山神。(WLL-村寨儿童)”在侗歌学习和演唱过程中,其文化与民族属性也得到不断强化,村寨儿童由此建立起对地方文化的认同:“侗歌是我们自己的东西,别人都没有。我们要把它学会,唱给别人听,让大家都认识我们的民族文化。(WHT-村寨儿童)”

与外界平台的互动促进了米提斯的“去地方化(de-localization)”与“再地方化(re-localization)”。英国人类学家菲利普·托马斯(Philip Thomas)提出,“去地方化”的同时也伴随着“再地方化”的过程,即地方通过吸收外来材料以延续当地文化^[21]。当村寨儿童在外部舞台演绎侗歌时,米提斯脱离了原先的地域边界,获得了更广泛的文化认可;外部展演和互动又使儿童从新的视角认识自身文化的价值。在参与音乐作品制作的过程中,村寨儿童表现出强烈的文化归属感,常以“我们的歌”指代参与录制的歌曲。面对外来者,他们会主动展示村寨文化,言语之间流露出对自身文化的认同和自豪。外部互动与正向反馈进一步增强了儿童的文化认同和传承意愿:“我以后还要学习更多的歌,继续出去表演,让全国人都知道我们的侗歌。(WLL-村寨儿童)”

(三)乡亲之爱:社会互动中的共同体归属

乡土教育活动的重要作用在于强化儿童与村寨社区之间的社会关系网络。通过参与社区互动,儿童感受到社区中村民以及伙伴的社会支持,强化了滕尼斯共同体(Gemeinschaft)概念所描述的基于血缘、地缘和情感纽带的有机联结^{[22][23]}。

寻找食材环节呈现了村寨社区以“互助”为基础的日常交往方式。从日常琐事到红白喜事,村民之间普遍存在相互帮扶的传统。为获取野炊所需食材,儿童进入村民家中索取糯米饭、酸菜等食物,并获得村民的理解与支持:“都是我们村的孩子,他们要什么就给一些……能帮一点是一点,我们这里一直都是这样的。(WYG-村民)”在这一过程中,儿童感受到了村民的关照,也逐渐形成对这种互助关系的认同和回馈意愿:“我们这里的人,都相互帮助,就像一家人,大家都特别好,我们也要对大家和村子好。(WXH-村寨儿童)”

同辈群体间的互助是乡土情感延续的保障。

年龄相仿的村民从小就有自己的伙伴团体,当地称为“帮”,伙伴关系是村寨社区基础性的情感联系。乡土教育为儿童发展和维系伙伴关系提供了具体的互动场景。通过结伴寻找食材、合作准备食材和餐具、共同搭建露营帐篷等,儿童深化了与伙伴的情感纽带:“今天晚上我和我的好朋友们一起住……我们关系很好,她经常帮我。(YYX-村寨儿童)”这种伙伴关系进一步演化为对村寨的依恋:“我不想离开我们的村子,我的好朋友们都在这里……我喜欢这里是因为我的朋友们。(WTZ-村寨儿童)”

米提斯向乡亲之爱的转化,本质上是共同体情感纽带的再生产过程。在个体的社会化进程中,初级社会化中的“重要他者(significant others)”传递基础知识以及情感价值。在乡土教育活动中,村民和伙伴团体构成了儿童的“重要他者”。村民对儿童的代际关怀传递了集体的价值理念,伙伴团体通过共同行动,强化了儿童对伙伴、乃至集体的认同。由此,乡土教育通过持续的社区互动,使儿童在具体社会关系中认识和体验村寨生活,并逐渐形成对村寨共同体及其社会关系的情感认同。

六、结论与讨论:社区乡土教育的可能性与边界

乡土教育是村寨儿童乡土情感培育的有效手段,其持续开展离不开乡村社区特定的文化生态。斯图尔特(Julian Steward)提出文化生态(cultural ecology)概念,强调人类对环境的创造性适应及其引发的文化变迁^[24],主张在文化与环境的互动关系中理解文化^[25]。M村的乡土教育活动的形成与运行是与村寨文化生态持续互动的过程。

(一)文化生态支撑与教育成效

M村乡土教育的成功开展,源于完整文化生态系统对社区教育的支撑。这种植根于社区的教育实践展现出三重优势:首先是治理优势,传统权威与现代制度的协同为教育活动提供了合法性基础和资源保障;其次是社会资本优势,强关系网络提供了人力和物质支持,构建了知识传承的社会基础;最后是文化场域优势,日常生活与教育活动的对接,使米提斯的习得过程自然而深刻。这种多维支撑体系的形成,正是M村能够成功开展乡土教育、有效培育儿童乡土情感的关键所在。

这一作用具体体现在儿童对村寨的情感表达与行动倾向上。M村儿童对村寨的情感主要表现为对自然环境的热爱、对地方文化的认同以及对乡亲关系的珍视,与本文提出的三重情感维度相对应。部分儿童还将这种情感表达延伸至教育选择和未来规划之中,如希望与父母、朋友共同生活,将村寨视为“自己的家”,并表达参与家乡建设的意愿。与此同时,社区乡土教育通过返乡青年的组织、村民参与以及米提斯的重新激活,进一步强化了社区成员之间的联系,为乡村内生发展提供了新的实践可能。

(二)理论贡献与实践启示

本研究在理论上拓展了米提斯概念的教育应用,将斯科特在国家治理层面的讨论引入教育场域,揭示其作为教育内容和教育方式的双重价值。地方性保证了文化根基,实践性提供了内化路径,开放性实现了传统与现代的对接。同时,通过分析“知识—实践—情感”的互构过程,深化了知识社会学在乡村教育研究中的解释力,展现了乡土情感如何在知识传递中生成和强化。

M村的实践为其他乡村开展社区乡土教育提供了启示。社区内部的自然、社会和文化资源是教育开展的重要基础,返乡青年等社区行动者发挥组织和推动作用,外部专业力量则为地方文化的创新表达提供支持。不同乡村的资源禀赋虽存在差异,但均可从自然环境、生产技艺、生活习俗和社区关系中发掘具有地方特色的教育内容,并通过社区成员组织、村民参与和外部资源链接等方式,探索适合自身条件的乡土教育实践。

(三)挑战与展望

然而,M村乡土教育模式也面临挑战。首先是可持续性问题,教育活动较为依赖返乡青年的个人情怀和能力,核心成员的变动可能影响活动的可持续性。其次是可推广性限制,并非所有乡村都具备完整的文化传统和社区结构,在文化断裂严重、社区解体的“空心村”,M村的经验难以直接复制。此外还存在现代性张力,儿童同时面临着现代教育体系的竞争压力和城市文化的影响。这些挑战提醒乡土教育不应被浪漫化。只有建立多元参与、制度保障、资源支撑的长效机制,基于社区的乡土教育才能获得持续发展的动力。

在乡村振兴背景下,M村实践表明,以米提斯为知识载体,将教育活动嵌入社区日常生活,通

过动员社区参与,能够形成具有地方特色的乡土教育实践,使儿童在持续参与中深化对村寨的情感认同。米提斯的地方性、实践性和开放性在乡土情感培育进程中的核心作用,不仅为当下中西部民族地区传统文化的创造性转化提供了新的思

路,也为乡村地区形成内生发展动力开辟了新的路径。基于社区的乡土教育和乡土情感培育,不仅能够为乡村留住人,而且能够增进乡村的活力和凝聚力,为铸牢中华民族共同体意识奠定坚实稳固的社会基础。

[参考文献]

- [1] 潘光旦. 说乡土教育[J]. 教育, 2009(31): 60.
- [2] 王鉴. 我国民族地区地方课程开发研究[J]. 教育研究, 2006(04): 24-27.
- [3] 李素梅, 滕星. 中国百年乡土教材演变述评[J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2008(01): 49-55.
- [4] 刘铁芳. 重新确立乡村教育的根本目标[J]. 探索与争鸣, 2008(05): 56-60.
- [5] 谢治菊. 转型期我国乡土文化的断裂与乡土教育的复兴[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(04): 156-161.
- [6] 韩庆龄. 乡村振兴中农村基础教育的“空心化”困境及治理[J]. 山西农业大学学报(社会科学版), 2023, 22(04): 94-102.
- [7] 赵清芳. 乡村教育的“乡土特色”与“现代追求”[J]. 中国教育学刊, 2023, (01): 103.
- [8] 滕星, 罗银新. 中国乡土教材的开发、收藏与研究[J]. 当代教育与文化, 2018, 10(01): 28-35.
- [9] 海路, 巴战龙, 李红婷. 珍视乡土知识传承民族文化——“中国乡土知识传承与校本课程开发研讨会”综述[J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2009, 31(06): 87-90.
- [10] Orr, David W. Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world[M]. NY: State University of New York Press, 1991: 146.
- [11] 彼得·L. 伯格, 托马斯·卢克曼. 现实的社会建构 知识社会学论纲[M]. 吴肃然译. 北京: 北京大学出版社, 2019: 79, 85.
- [12] 詹姆斯·C. 斯科特. 国家的视角: 那些试图改善人类状况的项目是如何失败的[M]. 王晓毅, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2004: 429, 433, 445, 458.
- [13] 张廷国. “道”与“逻各斯”: 中西哲学对话的可能性[J]. 中国社会科学, 2004(01): 124-128.
- [14] Warren D M. Using Indigenous Knowledge in Agricultural Development[R]. Washington, D. C.: The World Bank, 1991: 1.
- [15] Geertz, C. Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology[M]. New York: Basic Books, 1983: 167-180.
- [16] Schutz A. & Luckmann T. The structures of the life-world[M]. Evanston: Northwestern University Press, 1974: 4, 7, 122, 182-183.
- [17] Berger, P. & Luckmann, T. The social construction of reality[M]. Abingdon: Routledge, 1966: 57-58.
- [18] 杨善华, 侯红蕊. 血缘、姻缘、亲情与利益——现阶段中国农村社会中“差序格局”的“理性化”趋势[J]. 宁夏社会科学, 1999, 06: 51-58.
- [19] 王建民. 找回“社会”的自然和神圣维度——以《乡土中国》为例的文本解读[J]. 社会学评论, 2019, 7(03): 3-13.
- [20] 纪德奎, 赵晓丹. 文化认同视域下乡土文化教育的失落与重建[J]. 教育发展研究, 2018, 38(02): 22-27.
- [21] Thomas, Philip. Conspicuous construction: Houses, consumption and ‘relocalization’ in Manambondro, Southeast Madagascar[J]. Journal of the Royal Anthropological Institute, 1998: 425-426.
- [22] 滕尼斯. 共同体与社会——纯粹社会学的基本概念[M]. 林荣远译. 北京: 商务印书馆, 1999: 65-66.
- [23] 肖林. “‘社区’研究”与“社区研究”——近年来我国城市社区研究述评[J]. 社会学研究, 2011, 26(04): 185-208.
- [24] Julian H. Steward. Theory of Culture Change: The Methodology of Multilinear Evolution[M]. Urbana: University of Illinois Press, 1955: 5.
- [25] 高丙中. 文化生态的概念及其运用[J]. 清华大学学报(哲学社会科学版), 2024, 39(02): 168-174.

Metis and the Cultivation of Local Sentiment

—— A Sociology of Knowledge Study of Place-based education in M Village, Qiandongnan, Guizhou Province

LIU Meng-wei¹ ZHUANG Chen-yan²

(1. Teaching and Research Department of Society and Ecological Civilization, Party School of Chongqing Municipal Committee of CPC (Chongqing Institute of Administration), Chongqing 400041; 2. School of Ethnology and Sociology, Minzu University of China, Beijing 100081)

[Abstract] Rural hollowing-out and insufficient endogenous development momentum are major challenges facing rural development today and are, to a considerable extent, associated with the weakening of villagers' local sentiment. Existing studies have focused mainly on school curricula, local teaching materials, and institutionalized education, while paying insufficient attention to how communities draw on everyday life to conduct place-based education and cultivate local sentiment through knowledge acquisition. Drawing on the sociology of knowledge and James C. Scott's concept of metis, this study takes the place-based education program organized by returning youth in M Village, Qiandongnan Miao and Dong Autonomous Prefecture, Guizhou Province, as a case study. Based on participant observation and in-depth interviews, it examines how community-based place-based education cultivates children's local sentiment through local knowledge. The findings show that the locality, practicality, and openness of metis enable place-based education to become embedded in the village life-world. Through practical experience and interactions within and beyond the community, local knowledge is internalized and creatively transformed, thereby fostering children's attachment to the natural environment, identification with local culture, and sense of community belonging. Through sustained participation, local knowledge is gradually transformed into local sentiment. This study extends the application of metis to community education research, reveals the concrete process through which knowledge and sentiment become interconnected in community-based place-based education, and provides practical insights into the creative transformation of traditional culture and the endogenous development of rural communities.

[Key words] Place-based education; Community education; Local sentiment; Metis; Qiandongnan Miao and Dong Autonomous Prefecture