

深度贫困地区 教育投资现状及对策建议

罗谦¹, 吴晓蓉²

(西南大学 1. 附属小学; 2. 教育学部, 重庆 400715)

摘要: 课题组深入我国西南深度贫困地区进行调研后发现, 贫困家庭不愿为教育投资的现象依旧大量存在。基于可行能力理论, 该现象集中于教育投资可行能力转化的第一阶段, 即“自由的准备阶段”。这反映了贫困家庭对教育功能性活动的价值选择取向。这种选择取向主要受制于公共舆论和社会交往, 具体表现为: 贫困地区错误的公共舆论导向, 使贫困家庭“婉拒”教育投资; 充斥着传统与现代观念冲突的社会交往, 使贫困家庭抗拒教育投资。据此, 本文提出“推进贫困家庭价值观念现代化”的对策和建议, 以期变革深度贫困地区教育现状, 将个体所掌握的资源 and 权利转化为教育投资的可行能力, 从而引导贫困家庭愿意参与教育功能性的活动, 促进贫困家庭成员享有受教育的实质权利。

关键词: 教育扶贫; 教育投资; 可行能力; 价值观; 扶志; 扶智; 贫困家庭

中图分类号: G40-054 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2020)05-0069-08

据统计, 1985 年至今, 我国发布和出台与教育扶贫相关的文件和措施包括 7 部法律、34 项国家政策和 137 项重大计划, 其内容涉及教育扶贫精神和理念、国家扶贫战略规划以及各层级各领域的具体扶贫方案。2015 年 11 月, 习近平总书记在中央扶贫开发工作会议上强调, 要坚决打赢脱贫攻坚战, 确保到 2020 年所有贫困地区和贫困人口迈入全面小康社会。这也标志着我国进入到脱贫攻坚决胜阶段。同年 12 月, 《中共中央 国务院关于打赢脱贫攻坚战的决定》发布, 明确提出将“通过教育脱贫一批”作为脱贫路径的重要举措之一, 强调了教育扶贫的基础性和支撑性作用。依常理, 国家通过诸多政策和措施解决了经济层面的问题, 应该就能避免辍学、失学等现象的发生。但是, 国务院扶贫办信息中心 2015 年的统计数据显示, 我国贫困地区依旧普遍存在延迟入学、辍学和失学问题。2018 年 7 月至 8 月, 课题组成员在西南深度贫困地区调研时也发现: 在经济和政策保障无虞的情况下, 依然有很大一部分贫困家庭不愿为教育投资。其原因何在? 这是值得我们深入探讨的。

一、文献回顾与评述

该研究领域的研究者们针对贫困家庭教育投资的研究, 目前主要分为三个方面。一是关于贫

收稿日期: 2019-02-25

作者简介: 罗谦, 教育学硕士, 西南大学附属小学教师。

吴晓蓉, 教育学博士, 西南大学西南民族教育与心理研究中心研究员, 西南大学教育学部教授、博士生导师。

基金项目: 中央高校基本科研项目“可持续生计视角下贫困家庭教育投资困境研究”(SWU1809438), 项目负责人: 罗谦; 国家社科基金项目“互联网经济下少数民族特困地区精准扶贫脱贫模式创新研究”(17XMZ031), 项目负责人: 吴晓蓉。

困家庭教育成本的研究。该领域内的研究者(如 Benson、Horton、蒋乃华、Gyimah-Brempong、Lunn 等人)多认同教育成本以货币形式计算,他们主要探讨了家庭教育支出与家庭收入水平之间的关系,并得出大体一致的结论:家庭教育支出与家庭收入呈正相关,不同收入水平的家庭其教育支出占家庭总支出的比例具有累退性。另外,有研究者还将教育投资成本分为四类:直接成本、机会成本、时间成本和情感成本^[1-5]。二是关于贫困家庭教育回报的研究。该领域内的研究者(如李实、孙志军、邓曲恒、罗忠勇等人)普遍认同人力资本理论假设,认为教育拓展能够加速家庭经济的发展。但是,由于我国贫困家庭往往带有“大家庭”特点,要合理分割家庭收入十分困难。因此,有研究者以我国改革开放为时间起点对不同时间段进行研究,并聚焦于不同模型的建构及个人教育收益率估值方法的改进^[6-9]。三是关于贫困家庭教育投资的影响因素研究。该领域的研究者(如李继峰、刘洁、Lee、刘守义、李普亮、邹薇、Shapiro、刘欢等人)把影响贫困家庭教育投资的因素分为三类:第一类是个体特征,包括性别、年龄、出生顺序等;第二类是家庭背景,包括家庭经济条件、父母受教育程度、家庭人口数和子女数等;第三类是学校和社区变量,包括学校教育质量、教育价格、就业风险、社区教育文化等^[10-17]。除此之外,还有研究者(如 Cobb-Clark、Ihori、Tseng、张锦华等人)在移民教育、过度教育投资、区域性教育补偿等方面进行了探讨^[18-21]。

国内外研究成果显示,多数研究对贫困家庭教育投资的分析多遵循计量经济学的量化范式,以货币性支出为起点,以效用为评估重心,同时加入机会成本、沉没成本、外溢效应、边际成本等过程性因素,以此来探讨投资成本、投资影响因素、投资收益三者中的经济因素。研究方法也以模型的推演分析为主,现实问题常被简化为几个可操作性变量。但在实际生活中,贫困户往往会基于自身的资源基础,结合国家、社会及个人等因素,综合考虑教育投入并据此确立教育期待。在这一过程中,不仅仅只有经济因素,还有个人异质性和环境差异性等因素带来的影响^[22]。尤其是在当前,扶贫重在精准,以往大水漫灌的扶贫方式已成为历史。重视主体、承认异质性和多维贫困现状,是教育精准扶贫的核心价值。这也必然要求对深度贫困地区教育投资现状进行跨学科、多视角的研究,将更多的因素纳入分析体系中,扩大了传统经济学分析的信息基础,从而通过更加多维、客观的分析来认识贫困家庭教育投资行为。

本研究的贡献主要体现在两个方面:一是在教育投资领域引入质性研究方法,已有文献多是对时间和情感投入的考量,且单纯依靠经济学计量手段,忽视了对个体和地域文化差异的考量,而课题组在深度贫困地区所收集的个案和访谈资料,能较好地弥补这一缺陷;二是在教育投资领域引入可行能力视角,可行能力理论是在批判传统经济学的基础上诞生的,其具有创新性的发展观和贫困观可以帮助我们更好地理解教育投资问题。

二、教育投资实质自由的内涵与影响因素

为了突破传统经济学理念,阿玛蒂亚·森(Amartya Sen)借助权利分析方法,于20世纪80年代提出了可行能力理论。阿玛蒂亚·森认为,一个人的可行能力指的是此人有可能实现的各种功能性活动的组合。由此可见,可行能力实则就是一种自由,是实现各种可能的功能性活动的实质自由。这种自由包含了功能(functions)和能力(capabilities)两方面的内容。功能,即功能性活动,是指人们实际的生活状态或不同层面的生活水平,既有温饱、安全等内容,又包含积极的心态、良好的社会交往等更高层次的内容。能力,是功能的派生概念,反映了人们拥有实现各种功能组合的潜力以及拥有不同生活方式的自由,在一定程度上体现了个体的潜在能力。能力是实现功能的条件,从根本上体现人们自由度的大小和选择机会的多少。一个人所拥有的选择机会、自由的程度以及未来可持续发展的潜力,既是衡量人们生活质量的指标,也是表明个人福利状况的重要因素。在可行能力分析框架中,有四个基本要素,其中人所具备的各种功能性活动权利被视为最基础的条

件,中间则是人的各种能力的集合,而实质自由则被视为人发展的终极旨趣。从“基础条件”到“能力选择”,是获得实质自由的第一个阶段,即“自由的准备阶段”;从“能力实施”到“个体发展”,是第二个阶段,即“自由的形成阶段”。由此可见,可行能力理论以现实处境为中轴线,依据可行能力的辐射半径,划定一个主体活动范围。在这个范围内,所有功能性活动都是主体能力所及的并拥有绝对支配权。而这个范围的大小,就是一个人实质自由(发展)的反映。

基于可行能力理论,贫困人口不愿为教育投资,换言之,就是贫困人口不愿将个体所掌握的资源 and 权利转化为实际参与教育投资的能力。显然,这个问题存在于功能性活动决策环节,发生在可行能力实际转化的第一阶段。在这个阶段,基于现有的资源和权利,个体需要选择从事一种功能性活动来达到自己所期望的生活。在资源和权利同时具备的前提下,个体为何选择一项功能性活动而放弃另一项功能性活动呢?阿玛蒂亚·森认为,归纳可行能力时应当充分考虑特定的社会情境以及本土的普遍生活方式。不同的社会情境和生活方式,其根源又在于不同的社会价值观。对于社会价值观的考量,阿玛蒂亚·森提出了公共舆论和社会交往两个维度。公共舆论往往基于社会主流话语,且对社会价值观具有建构意义。社会交往则是伦理道德外显化的载体(见图1)。基于此,本研究将从公共舆论和社会交往两个维度对贫困家庭教育投资意愿展开分析和讨论。

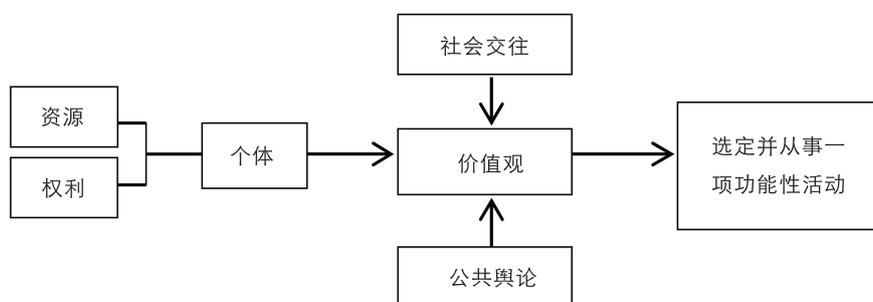


图1 价值观念对个体功能性活动选择的作用过程

三、深度贫困地区教育投资现状与问题归因分析

(一)公共舆论的错误导向,使贫困家庭“婉拒”教育投资

公共舆论是指相当数量的公民对某一问题发表具有共同倾向性的看法或意见。基于实证,影响教育投资理念的公共舆论主要表现为三点。

1. 远离乡土,贫困家庭儿童学而无助、学而无力

贫困家庭多住所偏僻,生产方式以粗放式农业为主,文字信息匮乏,文化结构较为封闭,与之相适应的是随境式教育,即在劳动实践中教育,教育内容以生产和生活为主体。贫困家庭儿童进入现代化学校后,开始接受校园规训和科学教育,这时,他们会感到书本与生活的差距较大,一部分儿童会产生“读书无趣”的心理。

一位长期扎根基层的教育工作者表示:“小学辍学率不高,初中阶段辍学率很高,但不是因为贫困辍学,而是源于读书无趣。学校课本教材脱离实际生活,教材和学生的认知能力不能匹配,难度太高。”

一位在民族地区从事教育管理工作的受访者表示:“作为直过民族,他们社会内部依然保留着根深蒂固的传统观念,物质水平不高,对待教育和劳动,依然是传统社会的应对方式。如何才能加速或者帮助他们进步?目前,当地对于基础教育的诉求,更多是看懂报纸,懂得获取信息。而这种层次的教育追求应当继续推进。但是,很显然,当前学校做得并不好。”

可见,就深度贫困地区的儿童而言,“读书无趣”问题的产生源于两方面的原因:一方面,抽象的科学文化知识对贫困家庭儿童的学习能力构成了挑战,受父母文化程度、家庭收入水平、子女数量、

性别等因素的影响,贫困家庭儿童在早教、语言训练、行为规范等方面的可行能力被深度剥夺,早期人力资本存量难以达到入学要求,在面对有难度的现代学校教学任务时,往往力有不逮,衍生出“因学无所成而无趣”的心理;另一方面,源于现代学校的教学方式和教学内容远离贫困家庭儿童的现实生活,“生活即教育”是陶行知生活教育理论的基石,他强调教育同实际生活相联系,当生活与教育相背离时,就会变成“读死书”,贫困家庭儿童的生活环境及其生活方式具有小众的异质性,难免与现代学校的教育产生距离,自然也就衍生出“因读死书而无趣”的心理。

2. 家庭资本薄弱,贫困学生受教毕业后仍难实现阶层的跃迁

贫困地区传统教育的目的是将个人融入群体的物质生活和精神生活,延续个人及种族的生存。但是,“基础教育阶段的现代学校教育基本上属于文化教育范畴,是一种普及的大众教育,无力解决群众的基本生存问题,更不会因此改变当地落后的经济状况,提高其生活质量”^[23]。因此,贫困家庭成员会认为,投资教育并不能解决家庭生计问题,是没有回报的投资。相关实证研究也证实了这一点:“越客观外显、越切近生存的维度,教育的促进作用越显著,反之则反。”^[24]当教育投资对家庭生存无益,“读书无用”的观念便得以生根。另外,在以满足基本生存需要为生活诉求的贫困地区,由于剩余产品稀缺,形成了自给自足的经济,市场发育水平极低。没有市场经济的发展,落后的经济条件既不具备现代社会所需劳动力的培养能力,也不具备就业机会的提供能力。当贫困地区中专、大学毕业生迫于其他地区的竞争压力而选择在家乡就业时,就业面窄、岗位少将是他们面临的第一道难关。同时,伴随着就业压力的普遍增大,外地大学生、中专生也来到贫困地区竞争本来就不多的就业岗位,岗位竞争压力加大将是贫困地区中专、大学毕业生所面临的第二道难关。在贫困地区贫困中专、大学毕业生本就很少的情况下,还要经历两道难关,因此可以预判,通过教育最终走上理想工作岗位的贫困家庭学子的数量不会多。当读书也很难达到就业预期时,“读书无用”的观念加剧盛行。

3. 代代延续的生存方式难以激发对教育的需求

贫困地区由于缺乏商品经济的刺激,相对完整地保留着传统社会的生产结构,普遍延续着原始的耕种方式。随着政府扶贫资助项目的增多,粮食愈加自给自足,安逸自满的生活也助长了贫困家庭对原始耕种方式的固守。贫困家庭成员普遍信仰习得性经验,排斥甚至拒绝新技术。“技术无用”论在深度贫困地区较为盛行。

一位农户面对技术扶贫干部表示:“我种了几十年的地,难道我还不知怎么种地吗?”

一位在深度贫困地区从事农业管理的受访者表示:“他(贫困户)不觉得他落后,总是我们觉得他们落后。这个可以从他们的语言结构中窥见。比如,城里人称‘劳动’为‘工作’,一般农村则称之为‘活计’,唯有直过民族地区称之为‘活路’。‘活路’相较‘活计’,可以看出他们认为劳作不需要技术。‘活计’地区经济发展水平更高,人们接受教育的意愿也更为强烈;‘活路’地区则相反,他们追求的是一种吃饱的生活,能维持自己基本生活足矣。”

对深度贫困地区的人们而言,对新型生产技术的需求程度较低,一方面源自其所处的封闭的生活生产环境,难以完全融入商品大市场,缺乏成熟市场的驱动,另一方面则源于其自身相较恶劣的生产条件对生产成本的过多消耗。贫困家庭多以农业为生,除去教育支出,家庭收入主要投入到农业领域,而投入到农业领域的资本有较大部分被引水、土地增肥、田坎治理等生产养护环节消耗,从而导致可以用于生产增收、技术引进的资本被过度侵占,贫困家庭被迫只能延续传统农作方式,放弃对技术改进的需求。

(二) 充斥传统与现代观念冲突的社会交往,使贫困家庭抗拒教育投资

社会交往是指在一定的历史条件下,人与人之间相互往来,进行物质交换、精神交流的社会活动。在封闭、传统的深度贫困地区,教育领域的社会交往活动主要集中在家庭内部和学校生活中。

1. 家庭社交圈窄小导致贫困代际传递

(1) 子承父业：生存无需过多教育

贫困地区作为典型的稳定型传统社会，其生活状态相对静态，儿童最有可能模仿家庭中的成人，他的行为理所应当遵循着可以预见的范式。

[案例] 徐某是深度贫困地区的一名村民，34岁，家中共有5口人，育有1儿1女，与弟弟共同赡养母亲。目前，徐某儿女还在义务教育阶段，教育支出不大；老人的赡养费用由徐某和弟弟共同承担，支出也不大。家庭收入大于支出，略有结余。被问及“以后小孩读书需要钱怎么办”时，徐某表示“哎，这个我也不知道怎么办，到时候就多种种地嘛”。被追问“为什么不出去打工”时，徐某表示：“不想出去，外面不好。现在政府资助我们建房，生活也还可以，以后要是没钱上学就再找政府，实在不行就不读了嘛。”

从上述案例可以看出，徐某从经济上尽力保障孩子受教育，但又缺乏必要的教育期待，这势必影响徐某对孩子教育的投入，而缺失了时间和情感的投资，徐某的孩子也将难以获得学业成就，导致孩子学习内驱力下降，进而减少对学业投入的时间和精力，最终，徐某的孩子不得不回归家庭，单纯接受父辈影响，逐渐习得父亲“等靠要”的观念，进入到贫困循环中。

(2) 承袭旧制：早婚成为辍学及隐形辍学的直接诱因

目前，早婚传统多集中于少数民族贫困地区，年龄多在12岁至15岁之间。在这些地区，青年男女往往社交公开，包办婚姻较少。

一位在深度贫困地区从事对口教育帮扶的受访者表示：“本地仍然保有早婚习俗。在校时，学生之间又易早恋，常常催生事实婚姻。而后，女方直接去男方家里，开始新家庭生活，教育也随之终止。”

可见，早婚易导致学龄儿童直接辍学。为此，贫困地区也开展了大量的“控辍保学”工作，但是成效并不显著。

正如一位长期从事辍学管理工作的受访者所说：“学校留不住学生，女生早婚是一个重要原因。教师亲自去家里请学生回来读书，但源于既有婚姻事实，甚至有些已孕育儿女，这些学生自然也不愿意回来，曾有女生以自杀相逼也不愿返校。”

调研发现，早婚多发地多处山区，海拔高、坡度大，交通、通信和水利等基础设施差，对外交通困难，农业社会传统习俗牢固，加之父辈人力资本和社会资本的存量较低，家庭中的长辈很难对子女的人生发展产生良性引导，由此，只能遵循传统，允许子辈早婚。

2. 封闭、边缘化、辍学风险是学校贫困群体文化弱势的表征

贫困地区相较封闭的生存环境阻隔着人们与外界的交往，大多数成员相对静态的生活“也使他们不愿主动适应未曾碰到的人与境况，人们几乎没有关于山外青山或水外绿水更广阔世界的概念”^[25]。封闭的主客观环境造成了贫困家庭成员自闭、逆来顺受的性格特点，在本地域内也形成了独特的贫困亚文化圈。独特的贫困亚文化又因城乡二元结构、不同的民族文化以及地域差异等变量的影响，演变成一个多维、多向的文化体系。即使同是贫困人口，但内在家庭气质也是有差异的。因此，当贫困家庭成员进入到学校的场域，不仅是贫困群体和非贫困群体之间，而且在贫困群体内部，其不同的文化要素也难免发生竞争和对抗。处于强势地位的文化系统逐步吸收、改造或替代弱势文化系统，构成文化的冲突与融合。面对冲突造成的伤害，文化式微、经济落后的贫困地区个体自知无力也不愿抗争，往往会主动规避交流，逃离校区。

四、对策建议

2017年10月，习近平总书记在党的十九大报告中指出，扶贫要与扶智、扶志相结合。在现代

话语体系中，“扶志”实质就是推动贫困个体的价值观向现代化转变，即促使贫困个体有志于改变其所依恃的传统价值观，积极应对现代社会生活。依据可行能力理论，价值观是引导个体选定并从事某项功能性活动的根本动力。作为一种主观意识，价值观是个体基于一定的物质基础，在参与社会交往、接受公共舆论的实践中形成的。因此，促进贫困家庭成员价值观的革新，其本质就是改造生活实践基础，逐步消除“读书无趣”“读书无用”“技术无用”等错误舆论，建构积极、和谐的社会交往保障机制。具体建议如下：

(一) 设立民族文化所，搭建沟通传统与现代文明的桥梁，让教育回归乡土

面对迅猛发展的现代文明，民族地区更需以开放的姿态迎接现代化的改造和重构。设立民族文化所，旨在帮助民族地区人们主动吸纳现代信息，推动社群生活动态化，加速传统文化与现代文明的互动^[25]。在现代化话语体系中，民族文化所在推动现代文明、学校教育与民族文化的互动中至少具有三种功能：一是民族文化所以本民族文化为立足点，利用规模优势，寻求与现代化的结合，以便更好地发展本民族文化；二是依托民族文化所文化中心的地位，展开关于现代教育的公共讨论，以影响少数民族个人价值标准的形成；三是相比个人，借助民族文化所可以更有力地与现代化学校开展深度合作，共同开发适合民族学生的课程体系，让读书不再无趣。民族文化所将成为沟通现代社会、学校以及民族地区的桥梁，促进文化的流动。文化流动将推动贫困地区的人们逐步认识、吸纳现代文明，进而改造传统文化，改变其原有的教育认知和教育期待，使其加大对儿童的早教投资，提升学龄儿童入学前的人力资本存量，提高儿童接受现代学校教育的适应力。在学校里，少数民族儿童既能保留本民族文化，也能学习主流文化。伴随着在校归属感、就读经验的提升，少数民族儿童在校的幸福感和学习兴趣也随之而来。

(二) 树立教育脱贫榜样人物，落实贫困生就业政策，逐步弱化和消除“读书无用”论

费孝通在《乡土中国》中用水波纹和同心圆的比喻，提出了“差序格局”概念^[26]。在后续研究中，研究者们普遍认同：“差序格局”是我国乡村普遍存在的一个以己为中心的社会关系网络格局，从广义上讲，每个人都可以是关系网络中的“中心个人”，但更多的还是来自其狭义上的理解，即“中心个人”指的是社会圈子中有影响力的核心人物。在乡村中，这样的核心人物都有一定数量的追随者^[27]。追随者的人数与核心人物非凡品质的影响力成正比。目前，现代化虽也变革着乡村人际交往范式，但贫困地区的人们因封闭僵化环境的影响，生活方式相对静态，依然保有传统的差序格局。因此，政府可以树立新时代下“教育脱贫”典型人物，采用印制小册子、乡村讲演、文艺汇报等多种形式宣传和推广“依靠教育脱贫”的人物事迹，增强其号召力、影响力，逐步弱化和消除“读书无用”论的负面影响。

(三) 提升公益服务水平，助力小农经济与技术的有机衔接，提高教育需求

荷兰农学家范德普勒格(Jan Douwe van der Ploeg)认为，小农经济以其多功能性为显著特征，从事农业的劳动力通常来自家庭内部，土地和其他主要生产资料归家庭所有^[28]。在我国贫困地区，普遍存在的农业模式就是小农经济。小农经济拥有特有的人与自然协调生产、人与人互惠关联、非经济的理性式交换方式等特点。现代技术进入小农经济生产领域，其核心任务在于提升农业的公益服务水平。在调研走访中，近60%贫困户认为，因土质差、雨水不均等因素阻碍农业生产是家庭致贫的主要原因。贫困家庭不得不将更多的时间和金钱用于治理土质和引水工程上。政府应当在贫困地区农业种子供给、化肥推荐、兴修水利等公益服务中发挥更大的作用，以减少贫困户的额外支出，保障其有尝试技术的资本条件。

(四) 提升妇女主体地位，扩大家庭社交圈，培养子辈正确的价值观

妇女问题是家庭人际关系的中心问题，提高妇女主体地位，是解决“等靠要”代际传递和早婚问题的关键。阿玛蒂亚·森认为，当妇女的主体地位得到尊重和提升时，妇女会拥有更多影响家庭决

策的机会,并使这些决策更重视子女的福利。大量证据也已经证实:在家庭中,子女的生存率和发展水平主要与母亲主体地位直接相关。提升妇女的主体地位,推动妇女教育及就业,有利于提高子女的生存能力和对子女的抚育质量,也有利于培养子女正确的价值观和发展意识^[29]。其实,“等靠要”与早婚在本质上都是一个价值观问题。要在家庭场域中形成子辈正确的价值取向,关键在于妇女主体地位的提升。在贫困家庭中,成年男性往往受教育程度相对较高,是家庭教育投资的决策者。在亲子互动中,子女所接受的人力资本和社会资本也主要来自父亲。推动妇女教育及其就业,提升贫困家庭中成年妇女的主体地位,势必均衡家庭教育投资的决策权,有利于将父亲和母亲的人力资本和社会资本形成合力,提高对子女的教育期待,随之增加对子女教育时间和情感的投入,避免子女因学习动机不足而发生早婚辍学等问题。

(五)了解学生文化差异,推进学校制度改革,切实关注贫困群体

“学校教育结构通常反映了社会的阶层和权利结构”^[30]。贫困学生往往由于自身文化资本和经济资本的缺乏而处于校区社会的边缘,沦为弱势群体。长期处于边缘地带的生存现状不仅使贫困学生的价值诉求难以在学校教育中得到反映,也“促进贫困同伴间的集体互动,从而使得与其他人在社会生活中相对隔离,产生一种脱离社会主流文化的贫困亚文化”^[30]。这种亚文化伴随着外界的“污名化”“内卷化”不断得到强化,促使贫困个体“形成贫困的自我锁定而陷入贫困的无限循环之中”^[30]。在校交往中,贫困学生为了避免可能发生的文化冲突往往排斥与他人主动交往,贫困学生之间也容易形成群体,固化此种贫困亚文化。长期以来,学校对于贫困学生的关怀多以经济资助为主,而对贫困学生内部的亚文化以及在校的边缘化地位等问题未能加以重视。现代学校教育有课程教学和德育管理两大主题,制度化环境则是现代学校的内核。因此,现代学校要关注贫困学生群体,着力推进学校制度改革,探索面向贫困学生的课程、教学和德育的“表达方式”,让贫困学生真正走入学校的中心,让现代学校成为引领贫困学生群体价值观改造的主阵地。

参考文献:

- [1] BENSON C S. The economics of public education[M]. Boston: Houghton Mifflin,1978:50-55.
- [2] HORTON S E, HAFSTROM J L. Income elasticities for selected consumption categories: comparison of single female-headed and two-parent families[J]. Home Economics Research Journal, 1985, 13(3):292-303.
- [3] 蒋乃华. 城市教育消费中的性别差异——以江苏省扬州市城区为例[J]. 中国人口科学,2002,1(2):66-70.
- [4] GYIMAHBREMpong K, ASIEDU E. Remittances and investment in education: evidence from Ghana [J]. Journal of International Trade & Economic Development,2015,24(2):173-200.
- [5] LUNN A, KORNRICH S. Family investments in education during periods of economic uncertainty: evidence from the great recession[J]. Sociological Perspectives,2018,61(1):145-163.
- [6] 李实. 中国个人收入分配研究回顾与展望[J]. 经济学(季刊),2003,2(2):379-404.
- [7] 孙志军,杜育红. 农村居民的教育水平及其对收入的影响——来自内蒙古赤峰市的证据[J]. 教育与经济,2004(1):24-29.
- [8] 邓曲恒. 城镇居民与流动人口的收入差异——基于 Oaxaca-Blinder 和 Quantile 方法的分解[J]. 中国人口科学,2007(2):8-16,95.
- [9] 罗忠勇. 农民工教育投资的个人收益率研究——基于珠三角农民工的实证调查[J]. 教育与经济,2010(1):27-33.
- [10] 李继峰. 论贫困家庭的高等教育投资和收益[J]. 高等教育研究,2005(4):37-42.
- [11] 刘洁,陈宝峰. 农村家庭子女教育投资决策中的价值观影响[J]. 中国农村观察,2007(6):27-36,80.
- [12] LEE J. Sibling size and investment in children's education: an asian instrument [J]. Journal of Population Economics, 2008, 21(4):855-875.
- [13] 刘守义,王春禄,刘佳君,等. 农村母亲文化程度对家庭教育投资目的与期望影响的统计考察[J]. 统计与决策,2009(6):87-88.
- [14] 李普亮,贾卫丽. 农村家庭子女教育投资的实证分析——以广东省为例[J]. 中国农村观察,2010(3):73-85.
- [15] 邹薇,郑浩. 贫困家庭的孩子为什么不读书:风险,人力资本代际传递和贫困陷阱[J]. 经济学动态,2014(6):16-31.
- [16] SHAPIRO D, TAMBASHE B O. Gender, poverty, family structure, and investments in children's education in Kinshasa, Congo [J]. Economics of Education Review, 2001, 20(4):359-375.
- [17] 刘欢,胡天天. 家庭人力资本投入、社会网络和农村代际贫困[J]. 教育与经济,2017,5(33):66-72.

- [18] COBBCLARK D A, CONNOLLY M D. Post-migration investments in education and job search: a family perspective [J]. *Journal of Population Economics*, 2005, 18(4): 663-690.
- [19] IHORI T, KAMADA K, SATO T. Altruism, liquidity constraint, and investment in education [J]. *Journal of Public Economic Theory*, 2017, 19(2): 409-425.
- [20] TSENGP, S U X, TSAI H. Managerial education and the wealth effect of corporate capital investment in Taiwan [J]. *Managerial Finance*, 2017, 43(12): 1358-1374.
- [21] 张锦华. 教育溢出、教育贫困与教育补偿——外部性视角下弱势家庭和弱势地区的教育补偿机制研究[J]. *教育研究*, 2008(7): 21-25.
- [22] 阿玛蒂亚森. 贫困与饥荒[M]. 王宇, 王文玉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 5-6.
- [23] 滕星, 杨红. 西方低学业成就归因理论的本土化阐释——山区拉祜族教育人类学田野工作[J]. *广西民族学院学报(哲学社会科学版)*, 2004, 26(3): 2-18.
- [24] 范小梅, 吴晓蓉. 教育如何促进贫困者的职业发展? [J]. *教育与经济*, 2018, 34(1): 48-56.
- [25] 布莱克. 现代化的动力[M]. 段小光, 译. 成都: 四川人民出版社, 1988: 11.
- [26] 费孝通. 乡土中国[M]. 北京: 北京大学出版社, 2012: 25.
- [27] 李晓斐. 乡土社会“中心个人”的文化生产与当代转型——以河南省路村调查为例[J]. *北京社会科学*, 2016(7): 80-85.
- [28] 扬·杜威·范德普勒格. 新小农阶级[M]. 潘璐, 叶敬忠, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2013: 20-30.
- [29] 阿玛蒂亚·森. 以自由看待发展[M]. 任颐, 于真, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2012: 6.
- [30] 孟照海. 教育扶贫政策的理论依据及实现条件——国际经验与本土思考[J]. *教育研究*, 2016, 37(11): 47-53.

Present Situation and Policy Suggestions of Education Investment in Deep Poverty-stricken Areas

LUO Qian¹, WU Xiaorong²

(1. *The Primary School Affiliated to Southwest University*;
2. *Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China*)

Abstract: The research group carried out field research into the poor areas of southwest China, and found that the phenomenon of poor people unwilling to invest in education still exists in large numbers. Based on the theoretical analysis of feasible capability, this phenomenon focuses on the first stage of the transformation of investment feasibility of education, and highlights the selection preference of the poor population on functional activities. This preference is mainly restricted to public opinion and social interaction. The wrong direction of public opinion in poor areas makes the poor people decline the investment of education and the traditional and conflicted social interaction makes poor people resistant to education investment. On this basis, this paper puts forward the countermeasures and suggestions of promoting the value modernization of poverty populations to reform the educational status in poor areas, convert the resources and rights of individuals to education capability, guide poor people to participate in functional activities of education and promote their real freedom of receiving education.

Key words: poverty alleviation through education ; education investment; ability to work; values; help aspirations; help wisdom; poor families

责任编辑 邱香华 邓磊