

对儿童辍学的案例研究 ——以“街头公审辍学孩子家长”为个案

向蓓莉

北京师范大学教育管理学院

摘要：本文从一则新闻报道《街头公审辍学孩子家长》着手，展示了由此产生的对“什么是研究”（其概念、过程与意义）的反思；并以此报道为例分析了案例的特征，从多学科与整体研究的视角阐释了案例研究的意义；继而阐述并运用问题树分析法，梳理案例中呈现的导致女童辍学的线索，将案例中展现的主要问题归结为“义务教育经费投入缺乏保障、女童教育机会缺失、教育（包括贫困地区教育）目的及適切性差、学校布局调整不合适”；最后，运用政策（教育法律与政策）研究、案例文本分析、访谈资料分析等方法探讨了产生问题的原因，提出了解决问题之对策。作者希望藉一个具体的教育案例，讨论教育案例研究的方法论及所需要的整体分析视角；并提出：宏观的教育行政管理、政策与法律研究的起点与终点是关注与探究受其影响的一个个生命个体的命运。
[关键词]案例研究、辍学、女童教育、问题树分析法

A Case Study on School Drop-outs: “Adjudge the Drop-outs’ Parents on the Street” As the Case

Xiang, Beili

College of Educational Administration, Beijing Normal University

Abstract: Boosted by a news report “Adjudge the Drop-outs’ Parents on the Street”, the author makes the reflective thinking on “what is a research” (its concept, process and meaning). Then the paper focuses on the characteristics and meaning of the case study based on analyzing the news report as a case. It provides a method of “problem tree analysis” to analyze those complicated clues represented by the case, and then the paper concludes the main reasons of the drop-outs as “the insufficiency of compulsory education funds, the lack of education access to girls, unsuitable education aims (including education in underdeveloped regions) and improper layout of schools”. The paper adopts such methods as policy research, case text analysis and interview data analysis to explore the causes and solutions of those problems. The author tries to discuss the methodology and the integration perspectives of the case study by analyzing a concrete educational case, and discusses the close relationship of the case study (with the focus on individual’s life value) and the macroscopic research of administration, policy and law, that is, the starting point and the end point is the caring and analysis of the individual’s fate that is influenced by the policy and law.

Keywords: case study, drop-outs, girl’s education, problem tree analysis

引言

2001年11月初，《南方周末》刊载的一则报道《街头公审辍学孩子家长》攫住了我的目光，引起我的极大关注，以下是我对报道所写之概要：

街头公审辍学孩子家长

贵州省安龙县平乐乡农民韦其明、王茂坤、王世英分别因女儿辍学，经教师动员上学无效，被乡政府提起诉讼。2001年9月3日，审判长在设于大街的法庭宣判：被告韦其明、王茂坤、王世英停止对未成年子女接受九年制义务教育的权利的侵害，立即送子女入学，并各承担案件受理费50元。

平乐乡是贵州安龙县最贫困的乡镇之一，2000年乡财政收入40万元，赤字80万元，用副乡长的话说是“典型的农业乡，农民需要用一分钱都得卖粮食”。近年来该乡孩童辍学率不断上升，每个学期都有上百人。乡教育辅导站站长认为，家长不送子女入学不排除经济上的压力，用农民的话说是：“穷得吃饭都成问题还读什么书？”但观念的陈旧仍是最主要的一一典型想法是“读书有什么用，读完书回来还不是背背兜？”（“读不读书都得回来种地”）以及“姑娘读书没有用，女孩子念完小学够了，再读下去‘蚀本’。”

在王茂坤的妻子刘正银看来，家庭经济困难是孩子辍学的重要原因。“没有钱，有钱还能不读？”刘说，“学校不让赊账，才停的学。”官司打输了，王茂坤捉了两只鸡去卖了50多块钱，交了4个娃儿的学费，至今还欠着学校100元。

孩子复学了，但刘正银说起娃儿读书的细节仍是心酸：早上6点便起床了，热了头天夜里的冷饭吃过，姊妹四个手拉手上学去了。家离学校十多里地，出门便爬山，翻两座岭才能到学校。回不了家，中午只能饿着肚子，下午5点方能回到家。好几次幺妹王春坐在放学的路上不肯走了，哭着对姐姐说，明天不读了，“姐，好饿，好累。”让刘正银闹心的倒不是孩子们读书如何辛苦，她真正烦心的是“明年的学费怎么办”。一想到这，刘便愁苦不堪。韦其明则掰着手指给记者算账，每学期光女儿的学费就要100多块钱，加上两个儿子的学费和其他开销，每年花在读书上要五六百元。韦家的经济支柱是养猪，年收入仅800元左右。

官司过去一个多月了，至今还有60多个孩子流失在校园之外，对他们而言，法律是无能为力的。也许他们真想读书，但是贫困、歧视残酷地改变了他们的命运，让他们远离了书本，远离了校园，远离了一个可能更美好的人生轨迹……

平乐乡龙蛇小学教导主任黄振华对记者说，学校辍学现象严重，经多次动员，很多学生9岁了才来上学，一、二年级里十四五岁的学生大把，有的出外打过工。“可惜啊，作为学生，他们错过了最好的年华。”（陈海、任世武、李立靖，2001）

自读到报道以来，我就一直被其间让人心痛的种种错综复杂的线索“纠缠”与“奴役”，与之关联的一系列问题不止息地扣问我：

- 这个事例包含了教育及其与之相关的哪些问题？
- 义务教育经费投入到底是谁的责任？义务教育法及相关教育法律对义务教育投入主体的责任有何规定？因为贫困交不起杂费的家长应该受到审判吗？

- 在这个事例及相似情境中，儿童（女童）辍学多由于哪些原因？
- 现实中的教育（包括农村教育）追求何种价值？教育应该追求何种价值（什么样的教育是有价值的？）
- 学校（包括农村学校）应该如何布局？谁有权力决定学校布局？通过何种程序达到学校的合理布局？
- ……

当我终于意识到，作为一个人、一个读者、一个母亲，我无法逃避这些辍学的孩童和其父母的艰辛生活带给我的心痛；作为一个教育研究者，我更无法逃避对于这些困惑的探究时，在对自己陷入困惑而欲探究的状态的感觉与观照中，我心中又不免产生一丝窃喜——我知道，我已经进入了对这个问题的**研究**状态：

我遭遇了一个真问题——它是一则发生于贫困山区的农村的真实事例，它丰富的叙述语言展现了问题的复杂性，需要探幽索微地研究其成因、结果与解决策略，从而改进处于当地以及相似情境中的儿童的受教育状况，并以此促进社会之公平，因此这是一则有研究价值的事例；

同时，研究这个问题对于作为读者与研究者的我也是有意义的：一个研究者有责任对自己的专业领域发出自己的声音以改进现实。

摆脱这些繁杂线索给我的思考世界带来的“剪不断，理还乱”状态的唯一办法就是研究它。科学研究的历程与医生及侦探的工作极其相似：

如同医生，对一个疑难病症（困惑）需要探究以弄清其来龙去脉，并且在继续寻找新证据以充分印证或证伪假设间不断循环（假设与证据之间的印证或证伪），最终做出诊断（得出结论），开出药方（提出解决方略），并需要根据疗效与病情的变化调整治疗方案（在实践中修正）；或类似侦探如福尔摩斯，面对悬案（困惑）需要查验蛛丝马迹（寻找证据），根据证据提出假设，并且在继续寻找新证据以充分印证或证伪假设间不断循环（假设与证据之间的印证或证伪），直至找到问题的“元凶”（问题的症结）并将之“缉拿归案”（解决问题）。

我渴望探究它的愿望强烈而持久，以致我不禁追问研究的根本问题：“什么是研究？这是一则案例吗（什么是案例）？如何分析案例？解决案例中错综复杂问题的思路与方法是什么？”

我就这样踏上了探索之旅。

追问一：什么是研究？

对于一个研究者而言，这是需要追问与反思的最为根本的一个问题。

在我看来，“研究”最本真的涵义莫过于人类天性中对探究一切引起兴趣与注意的事物的的好奇心，之所以说是“天性”，乃在于任何一个精神上自由与和谐的家庭的父母，便能很容易地从自己的孩子身上观察到人类最原始然而也是最本真的研究状态：一个新

生命自诞生之日起，就会尝试用他/她的所有感官去感受、认识世界，那伸向她/他能触及的一切事物的手；那敏感地指向世界的眼、耳、舌乃至心灵，都在表达着他/她对于认识世界的渴望。及至他/她能用语言——无论世界上哪一种语言，在其自由而非被压抑的天性中——表达其渴望时，就表现为她/他“喋喋不休”的发问：“这是什么？这是谁？这是为什么？这是做什么用的？……”这种追问与思考之早，大约始于孩童两岁左右，其所困惑的问题，逐渐随着个人与自身、与他人、与自然、与社会日益增多的交流，从而被赋予越来越深广的现实关怀意义。在探询答案的过程中，人不断从自身经验与人类经验汲取滋养（学习），对问题的答案作出假设，并在亲身探究与逻辑推演的过程中，对假设加以检验（行动）。由此，在不断探索与试错的研究过程中，在旧有经验不断应对改造环境的过程中，个人与人类生长出新的经验与认识。研究就是这样将改造人自身（这个过程中个人的认识与人类的认识得到深化）与改造环境的互动历程推向渐行渐远、渐行渐深之境界。

考察“研究”的多种解释是有教益的。《辞海》将之界定为“钻研、推究”，（《辞海》，1980：1636）《美国英语维伯斯特新世界字典》界定：“在某些知识领域所进行的，用于发现或建立事实和原则的仔细的、系统的、耐心的研究和调查活动。”（*Webster's new World dictionary of the American language*，1984：1208）美国教育学家梅雷迪斯·D·高尔、沃尔特·R·博格和乔伊斯·P·高尔在合著的《教育研究方法导论》中指出：“研究就是一个确认未知，并通过资料收集、整理、统计和分析等步骤，使未知变成已知的过程。”（高尔、博格、高尔，2002：39）这样，研究就成为一个发现困惑、通过一定方法寻找证据，最终解释或解决困惑的过程。

美国哲学家、教育家约翰·杜威（John Dewey）极为推崇科学研究的方法，他用“反省思维”的概念描述了基于探究的研究过程：察觉问题；界定问题；占有资料；对问题的解决提出假设，并进行逻辑推理；检验在行动中发展而来的假设（杜威，1990：163-174）。在他看来，科学方法不仅可用于探究自然奥秘，亦可用以处理社会事务与人生关系问题（杜威，1991：11）。其传记作家之一的塔利斯用一则在日常生活中遭遇的问题形象地解释了杜威所阐述的研究过程：（1）某天，当他拿起电话时，发现电话有问题（察觉问题）；（2）几乎在一瞬间，他断定问题要素为：拨号音没有了（界定问题）；（3）他迅速考虑导致这一问题的可能原因，并判定最合理的假设是电话分机没有挂上（对问题的解决提出假设）；（4）他考察这一假设：如果分机未挂上，则应到另外一间房中去把它挂上，这样，拨号音就可以恢复了（进行逻辑推理）；（5）他立即根据这一假设行动并检验其假设是否正确；结果检查过后，他发现分机挂上了（检验在行动中发展而来的假设）。这个实验否定了他的假设，他需要重新对情境作出假设，并继续探究。学术研究与其相似，均是在不确定的情境中提出假设并开展实验性操作的事件（塔利斯，2002：70-71）。

综上所述，“研究”在自然科学、社会科学中被界定为这样的活动：在人与环境（一切人的、社会的及自然的环境之交融）的交互作用中，人所经过的问-思-学-行过程——

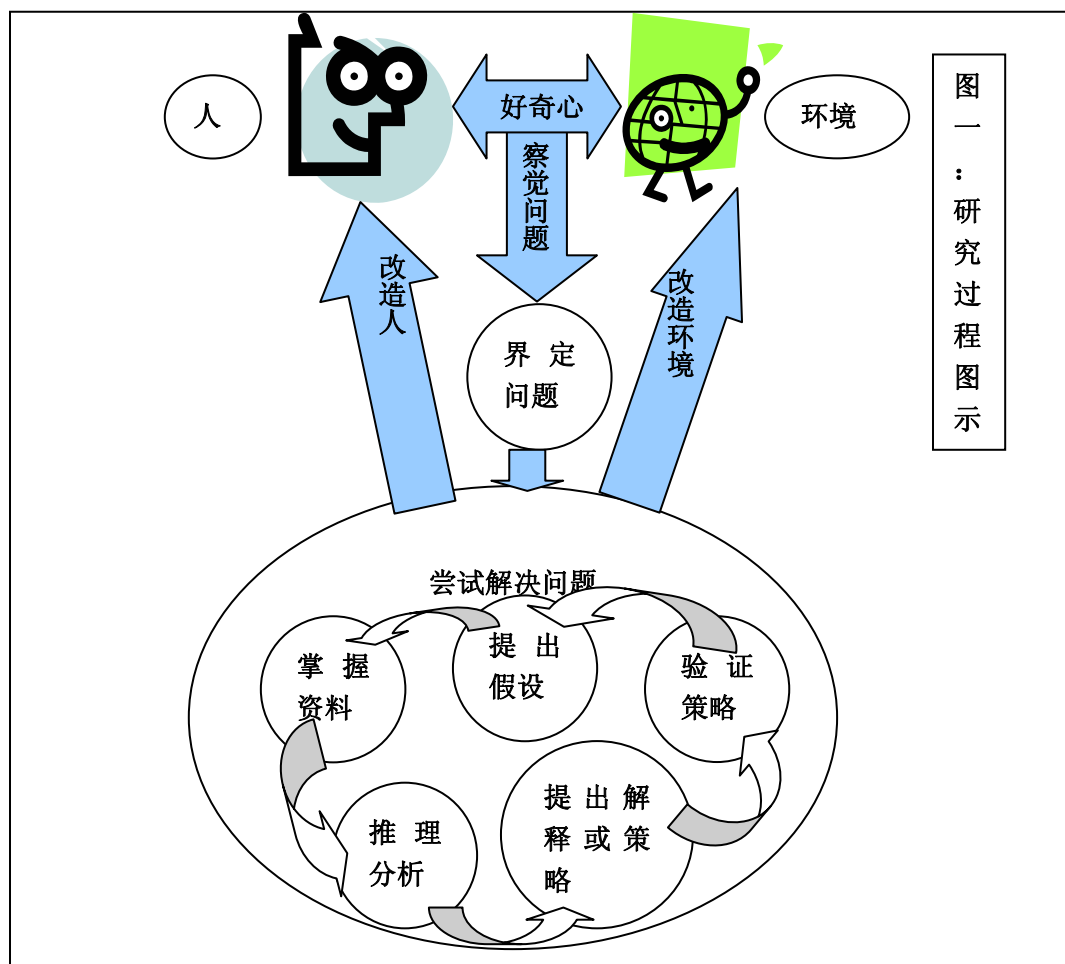
- **提出问题**（好奇心得到激发，察觉问题，并进一步界定问题）；
- **提出假设**（对问题作出推论、猜测、假说或试拟的说明）；
- **掌握资料**（归纳与收集个人以往经验与人类已知的信息、证据，并通过亲身观察、探究或开放式调查获取新信息与证据）；
- **推理分析**（用实验、试错的方法对假说进行推理与分析，确定具有解释力的假

设，并排除不恰当的假设)；

- **提出解释或策略** (提出问题的解释或解决问题的策略)；
- **验证策略** (在实践中验证策略是否有效，并将策略视为可以继续得到改进的假设)。

(其中，“掌握资料”与“提出假设”是互为印证或证伪的循环)

图示则是：



图一：研究过程图示

图一：研究过程图示

研究是有境界的。在我看来，研究的境界如同孔子对学习状态之评论：学之者不如好之者，好之者不如乐之者。乐于研究，从研究中探寻到发现的乐趣，当为研究之最高境界。经历过对一个问题苦思不得其解、寝食难安而又始终难于割舍，在问、思、学、行之间不断寻索的人，大抵品尝过“山重水复疑无路，柳暗花明又一村”的“顿悟”体验，发现的惊喜成为对探究的艰难而又充满吸引力的旅程的最高报偿。而且，在我看来，只有真正有问题意识的、能通过行动改进人与环境之现实的研究才是有价值的。

然而，在现实生活中，研究者们所做的种种研究与课题，有多少是具有现实意义而同时对研究者自身也是解了惑的呢？有多少是迫于外在的学术指标、经济利益压力所做的言不由衷、貌合神离的研究？我想，良好的研究状态是：无论你要研究的论题是什么，除了它本身具有理论与实践的意义之外，它一定是与你的困惑相关的，一定是与你试图

探究其中的奥妙相连的，也即，一定是与我们作为研究者的个人生命意义休戚相关的。如果研究者未能从研究中体会到解惑的乐趣，很难想象一旦外在的要求消失以后，我们是否还能“可持续”地继续研究并以此作为生命的乐趣与意义之一。比较言之，非以研究做稻粮谋的许多民间知识分子的读书与自由自愿的研究之乐，实体现研究之真义也。

对于教育研究而言，选择来源于真实生活情境的案例做研究，将有助于以多因素分析的整体观为基础深广地认识与解决问题。

追问二：什么是案例研究？

一一以“街头公审辍学孩子家长”为案例

随着人类认识的不断深入，自然科学与社会科学的分化越来越精细，学科、分支学科及研究领域的数量也愈益朝向精深的角度增长，如社会科学中的教育研究，已分化出作为一级学科的教育学，作为二级学科甚或基于科际整合的教育法学、教育经济学、教育政治学、教育史、课程与教学论等学科，以及划分更细的研究领域与方向。回望二千年前在政治学、物理学、天文学等诸多学科都有着深厚造诣的大师如亚里士多德，已只能留下一声“可望而不可及”的喟叹。科学世界的发展路径，是科学发展的幸耶？悲耶？是科学家成长的幸耶？悲耶？

每一门学科的精深发展，对于探究其自身而言，自然是其所幸；而需要警醒之处也许在于，这种对于精深问题的研究基础必须由生活世界构筑的互为联系的整体观来担当。否则，研究者很可能是只见树木不见森林、只知书本不知活生生的世界。早在1942年，芝加哥大学经济史学家乃孚（John U Nef）就预见到这种危险。他认为，美国大学训练人文学科与社会科学研究生的方向越来越偏狭，而这些缺乏跨学科知识与训练的研究者往往难以提出新问题，产生新思想。所以，他与芝大校长赫金斯（Robert Hutchins）、人类学家瑞德斐（Robert Redfield）和经济哲学家鼐特（Frank Knight）创立了培养研究生的“社会思想委员会”，以人文学科与社会科学研究为主，以给一些具有潜力、能够提出原创性问题的年轻人提供一个接受科际整合的环境，使他/她能够在自己学术生涯的形成时期（研究生的最初几年）产生广阔的视野与深邃的探究能力，其重要途径之一是精读包括哲学、宗教、史学、文学、社会学或经济学各方面在内的原典。他们的假设在于，学生在跨学科研读的过程中会学到一些艰深而涵盖广的问题的内容及其解答方式，故原典中精微的深思与开广的观照对这些学生的显性与隐性影响将使他们终生受用不尽（林毓生，1988：295-302）。

也许，孔子提倡的“由博返约”是这种思想的另一种表述。“由博返约”要求以通识教育博采人类优秀文化之长，继而选择某个学科方向做深入的探究，经历此种培养的研究者方能有广阔的积淀，触类旁通地参悟世界之奥秘；“由博返约”对于科学研究本身也是重要的，以广泛的事物之间的联系作为基础，我们方有可能更清晰地发现我们所感兴趣的、要探究的问题的位置在何处，如同当我们查询地图时，单列出我们需要查找的那个地点本身没有意义，意义产生于那个地点与其周围环境乃至与整个地区、国家乃至世界的关系，正是以这样纵横交错的坐标作为背景，它的位置乃至价值才能清晰地显现。我们知道，一个一个彼此没有联系的碎片，拼接不出一张有意义的地图，无论这地图是世界的、国家的、地区的，或仅仅是我们用来寻找某个处所的路线图。

教育哲学也不例外。如果没有对教育整体问题作为背景来思考与判断某单个问题，对问题的研究就有可能朝向碎裂化的方向行进，如果我们对于问题缺乏整体思维的视野，就有可能堕入“不识庐山真面目，只缘身在此山中”的困境。

在一个真实的生活情境中，几乎任何问题都不会因为人类认识所界定的学科划分，而被分割为分别是政治的问题、经济的问题、文化的问题。各种问题都有内在联系，互为因果，这些联系与因果都是在生活的真实背景下自然发生的。在一个具体的生活情境中，问题往往涵括多种维度，正如只有综合或以综合的整体观念为基础的视野方有助于学习分科课程一样（生活情境给人提出的多是跨学科的挑战，如室内装修问题，需要应用包括数学、物理、化学、美术、经济学等多种知识），真实的生活情境需要我们综合地、在整体观中思考并运用知识。

来源于生活情境的案例研究给我们提供了真实的问题与复杂的情境，在社会研究中具有重要价值。

什么是案例呢？以“街头公审辍学孩子家长”为例：

案例是一个包含了一个或多个真实疑难问题之复杂情境的描述。如在本案例中，教育的社会基础问题与教育内部问题错综复杂地交织在一起。教育的社会基础问题如教育与政治（教育行政管理部门、学校与政府的关系）、教育与法律（儿童受教育权利的法律保障）、教育与经济（政府的教育经费投入与家庭的教育投入的关系；家庭教育投入与家庭经济状况的关系；家庭经济状况与“三农”问题的关系）、教育与人口（家庭人口与儿童受教育机会的关系）、教育与文化（如社会性别文化）等问题。教育的内部问题如教育目的、课程教学与学生生活的联系、学校的布局等。^①由此，案例需要能够从多种视角以整体描述问题。

一个好的案例往往兼具解释性与描述性（Yin, 2004: 5），并具有这样一些特征（郑金洲, 2000: 47）：

- 叙述一个从开始到结束的完整情节，需要把事件发生的时间、地点、人物等按一定结构展示出来，并包括一些戏剧性的冲突；
- 包含问题的困境，以及作出决策所依赖的事实、认识和偏见；
- 要能反映出事件发生的特定背景。
- 是近5年发生的事情，因而，注意反映现实生活场景是案例必要的基本特征。
- 可以使学生对案例所涉及的人产生移情作用。在案例中，至关重要的一点，是描述某一个人或单位面临的独特情景，能使研究者对案例所反映的情景产生同感（设身处地）等态度。
- 应包括从案例反映的对象那里引述的材料。例如，反映某个学校或某个班级的案例，可引述一些口头或书面的、正式的或非正式的材料，以增强案例的真实感，并使学生根据引述的来源对这些材料作出自己的解释。

^①教育问题的“内外部”之分是相对的概念。教育目的确定有不同的维度，由政府、政党确立的教育目的属于教育与政治的范畴，而教育团体、实体、教育事业当事人提出的教育目的及一个学校、一位教师通过教育行为实现的实然教育目的可纳入教育内部问题，然而细究之下，它们亦是与教育外部各因素相互作用之结果。故而，教育问题的内外部划分只具有相对意义。

- 需要有已有决策的评价。也就是说，一个好的案例不仅要提供论题，而且也有对以往决策的评价，以便为新的决策提供参照点。

以此标准来看本案例的叙述，首先应该感谢这篇报道采写的深入。很多类似事件的报道，似乎习惯于将笔端囿于“公审”本身，报道至“审毕”即止，本事件的另一篇报道即以简单陈述宣判过程后的“赶场的群众纷纷议论：公开审理给大家上了一堂生动的法制教育课”作为结束（韦克凡，2001），所传达的信息往往仅限于：适龄儿童辍学，系家长触犯了法律，乡政府公审家长显示了政府重视法律、司法系统有法必依。报道的叙述呈现线性的单一视野，而该事件背后的苦痛酸辛、两难处境，就这样消解于公文式的冰冷文字之中。

如同《罗生门》^①通过给观众展现不同身份、处境中的人们对于事件的多种叙事，观众由此得以在拼接、对照、回应与消解各种信息（包括相互矛盾之信息）的过程中尽可能逼近其时的真实情境，这篇报道的厚重之感，则正是透过贵州省安龙县平乐乡这个贫困山区的乡政府领导、家长、乡邻、孩子及教师的多重视角，将他（她）们的无奈、辛酸、苦痛、努力，深切地渗透到距离他们千里之外的读者心头，激起读者设身处地的同感，激起读者的理论探究意愿与现实关怀情感，使我们对于事件的报道不再满足于简单的“非此即彼”的二元论判断，使我们尝试“设身处地”地以自己的经验与感受去理解他人身处的两难境地，使我们学习如何直面人与自身、人与人以及人与社会的冲突并负责任地解决这些冲突。也只有在这样的思考中，我们方能明了教育诸方面的问题是如何在一个真实的来自于生活的情境中相互纠结在一起，而不再是分属于教育法学、教育政治学、教育经济学、课程与教学论等教育各分支学科的问题碎片。如果我们能运用多种理论并结合我们的经验去分析、解决生活中所发生的现实问题，我们便可以说，我们是在运用智慧——如果智慧的含义是运用知识解决实际问题的话；我们便可以说，我们是在实践——如果实践同时指向反思与行动，而这样的行动又意味着改进。

案例研究需要对问题进行深入的分析 and 讨论，并考虑最后应采取什么样的行动——因为面向现实的研究是有着现实关怀的，必须指向了解、理解基础上的改进。

案例的研究需要在理解问题情境的基础上，用自下而上、追根寻源的扎根理论（grounded theory）方法（陈向明，1999）：从真实的问题情境入手，梳理问题的原因、结果，及诸因素之间的联系，然后将之分类，从类别的角度分析。最后，用整体的观点来研究并提出解决方案。

问题树分析法，在分析多视角的研究问题上有着独特的优势。

追问三：如何用问题树的方式分析案例？

问题树分析法，是一种以树状图形系统地分析存在的问题及其相互关系的方法，目前较多运用于需分析多因素的区域发展规划、社区发展规划及学校发展规划领域。问题

^①罗生门，原指宫城外廓的正门，日本作家芥川龙之介以此为名写作著名小说，后被日本导演黑泽明借用来作为电影名，但情节则是改编自芥川另一部小说《竹藪中》，片中利用一桩谋杀案的当事人及目击者对案情的不同叙述，来分析人性，充满了悬疑及不信任的气氛。后常借用“罗生门”一语来比喻对同一件事，因立场不同而说出不同事实的歧异情形。“罗生门”遂成为“各说各话，难解之谜”的成语。参见

<http://giraffe.7blog.net/user1/15898/archives/2005/173226.shtml>，2006年3月30日。

树分析法有助于研究者较全面、细致地找出主要问题及其核心问题，而且可以发现这些问题之间的因果关系。其主要特点是：

- 思路简单明了，将分析问题的思路条理化，系统化；
- 形象，直观，以树型的形式将问题及其因果关系直观地展示给研究者，一个分支线代表一个问题；
- 不需要复杂的定量数据，但能对问题的本质及其关系分析得十分清楚；
- 实用性广，可用于复杂而多层次问题的分析（甄霖，2000）。

用问题树的方法分析“街头公审辍学孩子家长”之案例，可以由五个步骤进行：

1、找出本案例存在的“核心问题”或“起始问题”。其确定需要遵循三个基本原则：问题所包括的范围要广，即，此问题要与众多的问题都有因果关系；此问题和研究目的要紧密相关；此问题一旦得到了解决，其它一系列问题都会迎刃而解。根据这些基本原则，确定本案例的“核心问题”或“起始问题”为“儿童（女童）辍学”，因为本报道之主题“街头公审辍学孩子家长”系因此而起，并且孩子复学后因为家庭离学校距离远而导致的不上学有可能萌生的新问题仍为辍学问题；“儿童（女童）辍学”与众多问题有因果关系，如家庭贫困、县财政无力负担义务教育投入、教育的目的及適切性差，以及人们的社会性别观念^①等等，都是导致“儿童”，尤其是“女童”辍学的原因，如果此问题得到解决，意味着其它相关的一系列问题都得到解决。

2、确定导致“核心问题”或“起始问题”的主要原因。通过分析案例文本中从教育相关者那里引述的材料，可以梳理出导致“女童辍学”的原因有：

(1) “地区经济发展水平低”、“县财政困难”导致“贫困地区‘以县为主’的政策不能确保教育投入”：

- 平乐乡是贵州安龙县最贫困的乡镇之一，没有什么工业，去年乡财政收入40万元，赤字80万。这个穷乡近年来儿童的辍学率不断上升，每个学期都有上百人，2000年春秋两季，仅龙蛇小学和平乐民族小学就有220名学生辍学。

在目前“以县为主”的基础教育管理体制下，地区与县经济发展水平低成为制约基础教育管理成效的重要因素。

(2) 在义务教育仍需要收取杂费的体制下，“农民收入低的‘农业、农村、农民问题’”导致“家庭贫困”，最终导致“家庭交纳不起（学）杂费”：

①吴青萍（副乡长）：“典型的农业乡，农民需要用一分钱都得卖粮食”。

②每学期光韦元芬的学费就要100多块钱，加上两个儿子的学费和其他开销，每年花在读书上要五六百元。韦家的经济支柱是养猪，年收入800元左右。

③辍学孩童母亲刘正银：“没有钱，有钱还能不读？……学校不让赊账，才停的学。”“会”（庭审）后，王茂坤捉了两只鸡去卖了50多块钱，交了4个娃儿的学费，至今还欠着学校100元。

④14岁的大女儿王琴懂事，对王茂坤说：“伯伯（即爸），今年没钱，休学算了，种一季稻，明年有了钱再念。”王家仅2亩地，种苞谷，今年初王茂坤在院子外开了5

^①在社会学研究中，性别的研究划分为生理性别与社会性别。生理性别系指靠体内的生物遗传基因，遗传生存本能，所形成的人作为生物体而具有的性别特征，包括不同的生殖器官、激素和解剖上的差异。社会性别指在一个特定社会中，由社会形成的男性或女性的群体特征、角色、活动及责任。

分田，种水稻。一家6口人，粮食远不够吃。

⑤一些老乡提起王茂坤那天被“审”的神态就想笑。这次庭审确实收到了宣传效果，人们不想像王茂坤那样做“被告”。不过，他们并不认为孩子不上学家长就是违法，“穷得连吃饭都成问题读什么书？”

通过案例文本分析，我们会发现，在家庭仍需要担负杂费的情况下，许多贫困地区家庭仍不堪教育之重负。

(3) “‘重男轻女’的观念及其制度影响”导致“家庭子女多”、“家庭需要负担的子女教育费用高”，以致“家庭交纳不起（学）杂费”：

- 三个受审的家庭均有两个以上孩子，其中王茂坤家有四个女孩，在农村，“重男轻女”的观念及我国现行制度安排影响着家庭（尤其是农村家庭）产生生男孩的强烈愿望。而家庭子女多导致需要担负的子女教育费用高，以致交纳不起杂费，以致孩子辍学。

(4) “传统的社会性别不公平”导致“女童教育权利脆弱”：

- 如辍学女童的父亲韦其明认为：“姑娘读书没有用”，女孩子念完小学够了，再读下去“蚀本”。

(5) “教育（包括农村教育）的目的及价值取向之偏差”、“教育（包括农村教育）的‘适切性差’导致“读书无用论”：

- 如辍学孩子家长认为：“读书有什么用，读完书回来还不是背背兜？”
- 乡教育辅导站站长虞国兴认为家长不送子女入学不排除经济上的压力，但观念的陈旧仍是最主要的一一典型想法是“读不读书都得回来种地”。

(6) “学校布局不合理、无寄宿”，致使“家庭与学校路途遥远”、“孩子饿、累，不愿上学”，形成可能导致“儿童辍学”的潜在因素：

- 母亲说起娃儿读书的细节有点心酸：早上6点便起床了，热了头天夜里的冷饭吃过，姊妹四个手拉手上学去了。家离学校十多里地，出门便爬山，翻两座岭才到学校。回不了家，中午只能饿着肚子，下午5点方能回到家。好几次玄妹王春坐在放学的路上不肯走了，哭着对姐姐说明天不读了，“姐，好饿，好累”。

这些涉及到教育的社会基础问题（如教育与经济-人口、教育与文化-观念、教育与政治及法律的问题）、教育内部问题（教育目的、目标、课程教学与生活的关系、学校布局等）就成为导致儿童（女童）辍学的纠结在一起的“病因”。

而最为核心的“病因”（导致儿童辍学的原因）是什么呢？国际上解决义务教育阶段学生辍学的普遍做法，是将政府的经费投入作为最为有力的保障，以这个假设作为立足点，反观我国目前“以县为主”的教育管理体制，以及贫困地区县政府无力履行此职责的现实，可将“贫困地区‘以县为主’的政策不能确保教育投入”作为核心问题的原因。

(3) 确定“核心问题”或“起始问题”导致的主要后果。在本案例中，作为核心

问题的“女童辍学”的后果是：“乡政府根据法律对家长提请诉讼”，引致本报道主题“街头公审辍学孩子家长”之由来，“家长交纳学杂费”后，“女儿复学”。

(4) 根据以上因果关系画出问题树；

(5) 反复审查问题树，并根据实际情况加以补充和修改。

用问题树分析法需要注意的方面包括：

第一，问题树中的每个问题均写于文本框中。每框里只能有一个问题，而且问题的阐述一般采用否定式的陈述语气，比如“女童教育权利脆弱”。

第二，“核心问题”是已存在的问题，而不是根据想象可能存在的问题或将来存在的问题，如本案例中的“儿童（女童）辍学”即是已存在的核心问题。

第三，在问题树中，问题所处的位置并不代表其重要性，也就是说，每个问题可能都具有同样的重要性。

第四，所提出的问题必须要具体，避免一般化和没有实际意义的问题。

第五，某一个可能由许多原因造成，同时，某一个也可能造成许多后果，分析时要注意这种关系。

第六，在分析问题之间的因果关系时，必须具有逻辑性（甄霖，2000）。

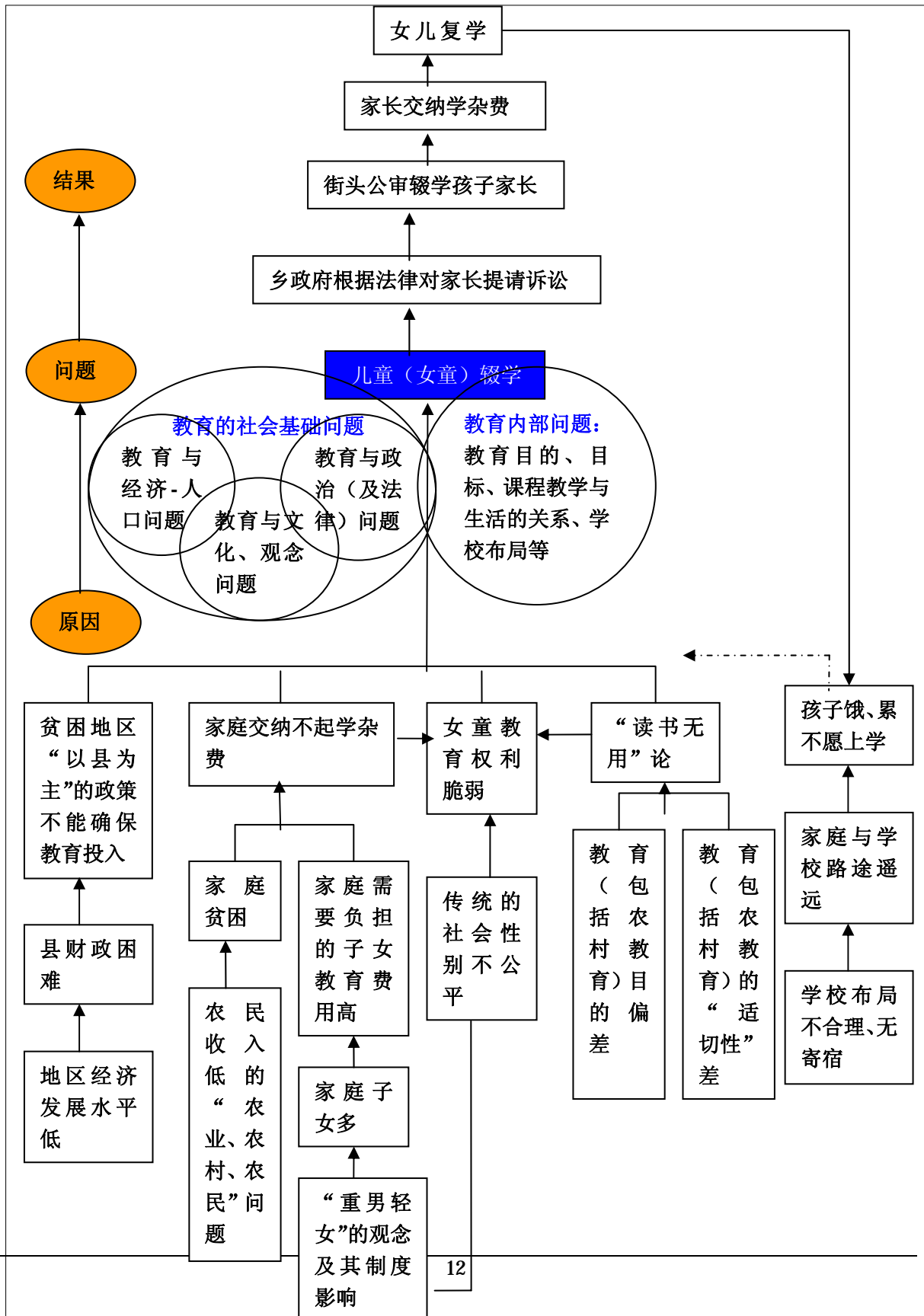
分析问题时，可以用“分离”和“结合”的方法来分析这种因果关系：先分别找出问题，然后再将不同的问题结合起来，看是否存在因果关系，最后用短线和箭头把具有因果关系的问题连接起来。

例如，“家庭贫困”、“家庭子女多”因而“家庭需要负担的子女教育费用高”，从而导致“家庭交纳不起学费”存在彼此互为因果的关系；而“家庭交纳不起学杂费”与“贫困地区‘以县为主’的政策不能确保教育经费投入”又成为直接导致“儿童（女童）教育权利脆弱”的因素——在1999年我参与的一项贫困地区女童教育的研究中，某贫困县的初中教师介绍：基础教育方面，家庭对男童与女童的投入是不一样的，对男孩的投入明显高于女童。经济状况出现困难时，首先被牺牲掉学习机会的就是女童；但通过对家长的访谈，我们了解到，家长是在贫困的压力下不得不做的艰难抉择，对于这些挣扎于贫困线上的农民来说，以他们不得不选择的儿童（女童）辍学来责难他们是多么地不公平。这是深入接触后以“设身处地”的同感得来的认识（史静寰、向蓓莉，2001：341-342）。因此，“家庭贫困”、“家庭子女多”、“家庭需要负担的子女教育费用高”、“家庭交纳不起学费”这些因素彼此之间都需要用短线与箭头将之连接起来。

最后，分别将家庭贫困、子女多归结为“教育与经济-人口问题”；将女童教育权利脆弱归结为教育与文化、观念问题；将教育投入不足归结为教育与政治（法律）问题，这些问题都属于“教育的社会基础问题”；将“读书无用论”等（农村）教育问题以及学

校离家太远等问题归结为“教育目的、课程教学与生活的关系、学校布局”等“教育内部问题”。这样，教育的社会基础问题与教育内部问题相互影响，产生了“女童辍学”的核心问题。而女童辍学问题直接成为乡政府诉讼家长的动因，于是有了“街头公审辍学孩子家长”的事件。

以问题树（见图二）图解本案例问题如下：



图二：问题树：“街头公审辍学孩子家长”案例的问题分析

一个辍学儿童（女童）的命运，就是这样和一个国家宏观的教育法律及政策、教育与经济、教育与文化及观念等教育的社会基础问题，以及教育目的、课程与教学、学校布局等教育内部问题紧密相连，“一叶一菩提，一花一世界”，每一个儿童的受教育权利都值得关注，我们关注她的命运，就是关注教育的命运；我们关注每一个个体，就关注了所有有着类似遭遇的儿童。

问题树分析法，可以帮助研究者完成案例研究中“察觉问题、界定问题”的步骤，并对问题的成因作出初步假设。在此基础上，研究者需要“掌握资料”，即借鉴个人及人类以往经验，对本问题开展调查、分析，以修正假设，做相关的推理分析，提出解决策略，并在实践中检验策略的有效性。

追问四：她们为什么辍学？如何保障她们的受教育权？

从案例文本分析发现的儿童（女童）辍学原因，可以归纳成几个维度（类别）的问题：义务教育经费投入、女童教育机会、贫困地区教育的适切性、课程教学与生活的关系以及学校布局。

维度 1：义务教育经费投入缺乏保障

面对贫困地区的儿童辍学问题，或许我们需要追问：“义务教育应有的价值诉求是什么？义务教育究竟是谁的义务？”这个问题的核心在于：保障义务教育实施的经费来自何方？其所涉及的领域有教育与法律、教育与政治、教育与经济等，这也是 2006 年我国修订《中华人民共和国义务教育法》的焦点。享受义务教育作为一项基本人权，应以无差别、公平作为最为优先的价值追求，以真正实现“不分民族、种族、性别、职业、财产状况、宗教信仰等”基础上的依法享有的平等的受教育机会。如同学者呼吁的那样：“义务教育上的平等国民待遇也是衡量教育公平的一个重要尺度。”（李尚群：2004）

从国际视野来看，义务教育经费投入被视为政府的责任，并普遍得到立法保障。在我国，公民的受教育权得到从《中华人民共和国宪法》到《中华人民共和国教育法》、《中华人民共和国义务教育法》等各相关法律的保护。但它们对义务教育的义务归属问题都缺乏明确规定。如《中华人民共和国义务教育法》（1986）笼统言之：“国家、社会、学校和家庭依法保障适龄儿童、少年接受义务教育的权利”（第四条），而未对各方所承担之义务做出清晰界定。在投入方面所做之规定是“国家对接受义务教育的学生免收学费。国家设立助学金，帮助贫困学生就学”（第十条）。而面对所收之书费与杂费，在孩子家长和乡教育辅导站站长眼里，也就是学费——案例文本显示家长和乡教育辅导站站长提到七次“学费”——而它足以让贫困地区的家长们望而生畏。“穷得连吃饭都成问题读什么书？”要支付每个孩子一年的 200 元杂费，对于一个年收入 800 元左右的农村家庭来讲，是难以承受之重负。如此，“这个穷乡近年来儿童的辍学率不断上升，每个学期都有上百人，去年（2000 年）春秋两季，仅龙蛇小学和平乐民族小学就有 220 名学生辍学”也就是必然的结果。由是，在收费的义务教育下，家庭贫困交不起杂费成为西部农村儿童辍学的主要原因，而贫困又是与农民、农村、农业的“三农”问题纠缠在一起的。虽然教育部于 2004 年颁布的《2003-2007 年教育振兴行动计划》，将“重点推进农村教育发展与改革”置于首要地位，制定了“到 2007 年，争取全国农村义务教育阶段家庭经济困难学生都能享受到‘两免一补’（免杂费、免书本费、补助

寄宿生生活费), 努力做到不让学生因家庭经济困难而失学”的目标, 但仍未涉及各级、尤其中央政府教育投入占财政支出比例之确定。

真正的免费义务教育, 才是实现儿童(尤其是贫困家庭儿童)受教育权的最有力的保障。

但我国法律及政策规定的义务教育管理体制能承担充足的经费投入及免费的义务教育之责吗?

基础教育管理体制变革至今, 仍然存在因为地区发展不均衡带来的义务教育不能普及的问题。1985年, 《关于教育体制改革的决定》提出了基础教育由地方负责, 分级办学、分级管理的管理体制, 即县办高中、乡办初中、村办小学。《中华人民共和国义务教育法实施细则》第五条规定: “城市以市或者市辖区为单位组织进行; 农村以县为单位组织进行, 并落实到乡(镇)。”农村义务教育的实施重心下移到乡、村。虽然1986年颁布了具有里程碑意义的《中华人民共和国义务教育法》, 标志着我国义务教育的实施走上立法道路, 但该法并未确定各级政府对于义务教育经费的投入比例, 同时规定的“在城乡征收教育事业费附加, 主要用于实施义务教育”(第十二条), 导致本应由政府承担的义务教育经费转移到乡、村和农民, 而农村尤其贫困地区无力支撑义务教育的经费需求, 如“街头公审辍学孩子家长”所报道的: “平乐乡是贵州安龙县最贫困的乡镇之一, 没有什么工业, 去年(2000年)乡财政收入40万元, 赤字80万。”副乡长的描述是“典型的农业乡, 农民需要用一分钱都得卖粮食。”如此贫困的乡政府如何承担义务教育的经费拨付?! 实行此管理体制的15年间(1986-2000年), 1.5亿农村贫困儿童失学(张玉林: 2003)。

针对我国长期以来农村义务教育管理重心偏低、投入严重不足和农民负担过重等问题, 国务院于2001年颁发《关于基础教育改革与发展的决定》, 提出“在国务院领导下, 由地方政府负责, 分级管理, 以县为主”的农村义务教育管理新体制, 将义务教育管理体制重心上调到县。2002年5月《关于完善农村义务教育管理体制的通知》进一步强调县政府对农村义务教育负有主要责任, 将教师工资发放的主体由乡镇政府上收到县级政府。与“以县为主”的管理体制改革同时进行的税费改革, 取消了农村教育费附加和教育集资, 意在减轻农民负担, 把农村义务教育投入的主要责任落在政府肩上, 从而在农村义务教育办学经费体制上实现从主要由农民负担转变为主要由政府负担, 政府对农村义务教育的责任从以乡镇为主转到以县(市)为主。

然而, 实施“以县为主”的农村义务教育管理体制以来, 地区经济发展程度仍然成为实施效果的重要影响因素。据李静波、张婕(2004)对全国254位地(市)县教育局长的调查, 绝大多数发达地区在落实“以县为主”的管理体制方面取得了较好的效果。如东部较发达地区的浙江省义乌市, 已经有效实现“以县为主”的管理体制, 形成了由县统一管理的财政制度, 教师工资列入工资专户, 统一发放, 教师的工资水平(包括山区教师)都达到国家公务员的薪金标准; 人事制度由县教育局统筹管理, 负责教师培训等事宜, 确保了教职工工资足额发放、学校公用经费开支、危房改造和学校建设的必要投入。而一些欠发达地区的地方财政仍然无力支撑义务教育的投入, 省、地、市、县均难以保证配套经费的下拨, “以县为主”的管理体制无法落实。调查显示, 254位地(市)

县局长中，74.8%的局长认为当地农村中小学公用经费严重不足，认为基本够用的占21.54%，认为比较充足的占2.85%，认为十分充足的只占0.81%。很多欠发达地区和贫困地区的局长反映，农村义务教育公用经费的财政性投入几乎为零，地方教育投入上的“三个增长”是通过“财政空转”来实现的“数字增长”，实际上并没有达到逐年增长。另外，由于教育投入总量不足，挪用原本就很少的公用经费给教师发工资也是导致农村义务教育公用经费严重不足的重要原因。

根据以上对难以保障贫困地区儿童受教育权的教育政策、法律的分析，我对义务教育经费投入问题提出如下建议：

1、中央政府作为义务教育经费投入的主体

根据前述全国地（市）县教育局调查，66.95%的局长认为中央政府应成为我国农村义务教育投入的第一主体，认为省级政府为第二主体的占66.53%，认为县级政府为第三主体的占55.59%。具体而言，局长们认为对于较发达地区，可以放手将义务教育的管理权全部下放到县（市）；而对于不发达地区而言，“以县为主”的教育投入重心可以适当提升，加强中央、省级政府以及地市政府的责任（李静波、张婕：2004）。

中央政府的介入一直被认为可以有效调节效率与地区间的公平，提高义务教育的均衡化发展水平。然而，我国中央政府的教育经费投入不足，已成为制约义务教育发展的最大阻碍。1993年国务院颁布的《中国教育改革与发展纲要》明确规定，教育经费投入到2000年应达到GDP的4%，但13年过去了，这个目标没有实现，相反，在我国财政经常性投入增长超过10%的背景下，教育经费投入占GDP的比例反而连年下降，2003年为3.28%，2004年为2.79%。据国务院发展研究中心2002年调查，中国的乡镇承担了78%的义务教育经费，县财政承担了9%左右，省承担11%，而中央财政负担低至不足2%（人民网：2006）。所以，面对诸多贫困地区的儿童失学困境，中央政府实难辞其咎。

在修订《中华人民共和国义务教育法》期间，各方代表对于各级政府投入的权责有两种意见，一是按各级政府承担的责任确定承担经费的比例，中央和省级的投入占70%以上；一是将义务教育的事权划分为教师工资、公用经费、学校基本建设资金和贫困学生助学，由各级政府根据事权承担相应的财政责任。（法律教育网：2006）定稿后的《中华人民共和国义务教育法》（2006年修订稿）第四十二条所规定之“国务院和地方各级人民政府将义务教育经费纳入财政预算，按照教职工编制标准、工资标准和学校建设标准、学生人均公用经费标准等，及时足额拨付义务教育经费，确保学校的正常运转和校舍安全，确保教职工工资按照规定发放。”第四十四条规定之“义务教育经费投入实行国务院和地方各级人民政府根据职责共同负担，省、自治区、直辖市人民政府负责统筹落实的体制。农村义务教育所需经费，由各级人民政府根据国务院的规定分项目、按比例分担”，只是在农村义务教育经费分担的问题上采纳了“按各级政府承担的责任确定承担经费的比例”的意见，但并未明确各级政府承担的具体比例。

2、明确中央和各级政府间财政支出的责任划分及其财政投入的下限

在经济欠发达地区的地方政府依然无力承担其辖区内最低标准的教育支出、不能有效履行义务教育管理责任的情况下，依据我国义务教育实际上采用的各级政府共同投入的体制，中央和各级政府间财政支出的责任划分显得尤为重要。这不仅是学者严谨论证

的结果，也是来自地方行政管理部門的呼声。在 2004 年于北京师范大学召开的“第一届全国教育厅、局长论坛”上，沈阳市教育局在报告中明确建议：“以《义务教育法》修订为契机，法律上进一步明确政府、学校、社会发展教育的硬性责任和各级教育行政部门的具体职责，明确各级政府财政投入的责任，明确投入比例，以确保义务教育的开展。”

于 2006 年 9 月 1 日起施行的《中华人民共和国义务教育法》(2006 年修订稿)第一次以法律的形式确定义务教育“是国家予以保障的公益性事业”，是免费教育——该法第二条规定：“国家实行九年义务教育制度。义务教育是国家统一实施的所有适龄儿童、少年必须接受的教育，是国家必须予以保障的公益性事业。实施义务教育，不收学费、杂费。国家建立义务教育经费保障机制，保证义务教育制度实施。”该法第六章“经费保障”的第四十二条到第五十条确定了如下保障措施：“将义务教育全面纳入财政保障范围，义务教育经费由国务院和地方各级人民政府依照本法规定予以保障。”“国务院和地方各级人民政府将义务教育经费纳入财政预算，按照教职工编制标准、工资标准和学校建设标准、学生人均公用经费标准等，及时足额拨付义务教育经费，确保学校的正常运转和校舍安全，确保教职工工资按照规定发放。”“义务教育经费投入实行国务院和地方各级人民政府根据职责共同负担，省、自治区、直辖市人民政府负责统筹落实的体制。农村义务教育所需经费，由各级人民政府根据国务院的规定分项目、按比例分担”等。

但该法仍然尚没有明确提出各级政府教育投入占财政支出比例的下限，希望国务院能通过其他管理制度予以明确，因为在分级管理义务教育经费的体制下，各级人民政府教育经费投入的责任划分，是保障教育经费的重要措施。

3、教育经费投入应向处于不利地位的农村倾斜

美国哲学家罗尔斯提出的著名的“差别原则”强调：“所有的社会基本善，都应该平等分配，除非某些不平等的分配有利于那些社会处境最差的人们。”（姚大志，2000：10）根据这一原则，教育资源作为一种“社会基本善”，它的分配应当将最大的支持赋予最为弱勢的群体，以实现针对群体的补偿的机会平等（克拉克·克尔，2001：64-65）。

①

从城乡的二元体制来看，教育资源应赋予一直在城乡二元体制中处于不利地位的农村以优先地位。可实际上，我国教育资源的配置基本是城市优先的（沈百福：2004）：以学生生均经费为例，小学生生均教育经费的城乡差异，东部地区最大，2001 年数据分析表明，东部地区城镇小学生均经费平均为 2605 元，农村小学生均经费平均为 1603 元，城镇小学高出农村小学的 63%；中部地区城镇小学生均教育经费平均为 1100 元，农村小学生均教育经费平均为 772 元，城镇小学高出农村小学 42%；西部地区城镇小学生均教育经费平均为 1332 元，农村小学生均教育经费平均为 897 元，城镇小学高出农村小学 48%。而从地区间差异来看，东部地区城镇小学生均教育经费平均比中部和西部地区农村小学高出 237%和 190%。

①补偿的机会的平等。这意味着在个人的潜在的性向相似的地方，补偿的机会应该给那些由于以前缺少特权而少受惠的人发展他们的性向。他们更应该给以一个几乎从相同的起点开始比赛的机会。这就要求对于那些具有相同的能力，而由于缺乏资历，以致他们的能力不能得到发展的人以积极的帮助。对于所有具有同等的潜在性向的人，应该给以平等的机会。参见[美]克拉克·克尔：《高等教育不能回避历史——21 世纪的问题》，浙江教育出版社 2001 年版，第 64-65 页。

在这种地区间及城乡间教育经费差距巨大的情况下，中央政府可能是唯一能有效调节地区间差异以追求义务教育公平化发展的主体，并需要将教育资金、资源配置向农村尤其是西部农村倾斜，以补偿由于过去的机会不均等给农村教育带来的消极影响。在修订《义务教育法》期间，庞丽娟曾建议，在修订草案“经费保障”一章增加规定：“农村义务教育学校公用经费、校舍维修改造经费由中央和地方财政按比例承担；对贫困学生免费提供教科书的资金，西部、中部地区由中央财政承担，东部地区由地方财政承担；补助贫困寄宿生生活费资金由地方财政承担；中央财政对西部、中部地区及东部部分地区农村中小学教师工资经费给予支持”（人民网：2006）。《中华人民共和国义务教育法》（2006年修订稿）在立法上也回应了义务教育经费需向农村地区倾斜的建议，该法第四十五条规定：“县级人民政府编制预算，除向农村地区学校和薄弱学校倾斜外，应当均衡安排义务教育经费。”

4、规范地方政府的预算过程和对财政运行的监管力度

各级政府间财政转移支付被认为是保障农村教育投入的重要渠道，但周飞舟（2004）研究发现，由于转移支付往往缺乏对支付总额和使用分配上的供需调研以及有效的监督和资金使用的全程评估机制，常常导致资金不能满足需求，甚至常被挪为他用，由此，需要设计出合理、科学的转移支付制度和补助办法，通过规范地方政府的预算过程和对财政运行的监管力度来加大地方财政、尤其是县级以上的地方财政对农村教育的支持，使得由上而下的资金能真正有效率地利用。

希望在实施法律的过程中，真正体现法律的尊严，有法必依，以保障教育经费的投入，使每一个儿童都不会因为贫困造成受教育权利的缺失。

那么，义务教育经费的充足投入乃至免费的义务教育，是否必然实现儿童（尤其女童）的受教育权利？

案例文本分析显示：女童教育机会缺失、教育目的及适切性差、学校布局不合适，将仍然有可能将儿童的受教育权阻隔在义务教育之外。

维度 2：女童教育机会缺失

本案例中，虽然辍学儿童中也有男童，但受到庭审的三位家长都是因为未送女孩上学而被乡政府起诉的，这固然是因为副乡长“为了不使程序上违法”而有针对性地依照三种条件之一选择了“对女娃儿有偏见”的家长，但也折射出农村女童教育机会的缺失较之男童要严重得多的现实。在本案例发生四年后的 2005 年 10 月，我在对某省四个贫困县儿童辍学问题调研中发现：女童辍学问题仍很严重。摘录对某贫困县某校初三某班学生做集体访谈的片段如下：

[访谈者]：你们小学的同学，有没有没有继续读初中的？还有比如，你住的村子里有哪些 18 岁以下的孩子应该上学但没有上学的？

[某男生]：我住的村子里，小学毕业的同学里有 14 个学生没继续上学了。

[访谈者]：这些同学里有多少男生多少女生？

[某男生]：全是男生。

[访谈者]：全是男生？！那女生都到哪里去了？

[某男生]：我在小学一年级时班上有女生，二年级时就没有女生了。我住的村子里，有几十个女生都没有上学，因为家长有封建思想。

[访谈者]：你是哪个民族？

[某男生]：我是东乡族。

[访谈者]：她们呢？

[某男生]：都是东乡族。

[访谈者]：你知不知道，那些没有上学的女孩子想不想上学？

[某男生]：她们想上学。今天她们还到学校门口来，看其他学生读书。

女性接受教育机会少的直接后果是文盲率提高。根据 1999 年我国千分之 0.976 人口变动的抽样调查数据分析，在被抽样调查的六岁以上人口中，男性 569900 人，女性 554594 人，女性人口少于男性。但在文盲或半文盲人口中，男性是 40341 人，女性为 99685 人。女性文盲或半文盲人口是男性的两倍多，她们主要分布在农村（《教育事业统计年鉴 2000》，2001）。

女童教育研究已有很多有价值的成果，^①在此不赘述，但我想补充对于“重男轻女”的“传统观念”与制度之关系的思考。

贫困家庭女童往往首当其冲被牺牲或为了其兄弟姐妹自愿放弃受教育的机会，这的确往往是在贫困地区家庭资源极其有限的情境下的现实，但这些处于艰难的生存境况中做选择的父母们，并没有因为选择“让儿子念书，女儿回家”这种观念的社会默认而减轻他们心灵的痛苦。我和蒋贞蕾 1999 年对某贫困县做女童教育状况调查的访谈中，曾亲眼见到一位父亲谈及此无奈选择时落下的泪。同时，我也质疑将此选择归咎于“农民父母重男轻女的传统观念”之说，在我看来，人的观念不是心灵或脑海里突然蹦出来的与经验世界无所关联的怪物，人的观念产生于人与世界的相互作用，制度安排对于观念的形成具有极重要的影响。就所谓“重男轻女”观念而言，到贫困地区调查的经历让我由批评走向理解，并由此反思到相关的制度安排：一，农村缺乏社会保障制度，老人晚年的赡养无法得到来自社会与政府的保障，于是，“养儿防老”的习俗让父母们期待从儿子那里得到晚年的生活保障（而我们的婚姻制度尤其是农村的习俗更为认同女性嫁到男性家，父母无法从女儿那里、而往往只能从儿子那里得到可能的晚年生活之依靠）；可以设想，如果社会保障制度健全，对儿子的依赖会逐渐减轻，男孩与女孩将可能得到同样的关注；二，生儿育女的意义之一在于可以“传递烟火”、“传宗接代”，而传递的

^①如曾晓东（1999）的“世界女童教育研究”（载《比较教育研究》，第 2 期，第 36-40 页）分析了 1960 年代以来世界女童问题研究的视角与方法。周卫（1997）的《贫困中的期盼：中国西部贫困地区女童和妇女教育》（南宁：广西教育出版社）与杨立文（1995）：《创造平等：中国西北女童教育口述史》（北京：民族出版社）通过调查、访谈、女童叙事分析了女童生活状态、失学、辍学原因，并提出了对策。马万华、郑真真（2003）的“她们为什么不上学了？——河北某县女童辍学问题案例分析”（载《北京大学教育评论》第 3 期，第 70-76 页）梳理了诸多辍学原因（对学习没兴趣、教育目标和学习目标的迷失、学校距离太远、教学质量差、教学方法单一、贫困、学校缺乏对女童的关注、学校与家长之间缺乏沟通、父母缺乏对高等教育改革的理解等）、臧健（1995）的“中国西部农村女童教育研究”（载《浙江学刊》第 5 期，第 66-68 页）分析了历史因素的影响与经济发 展的制约、民族习俗与宗教意识的束缚、家庭教育和学校基础教育的薄弱三个维度；史静寰与我（2001）在“贫困地区教育中的性别问题研究”中用社会性别的研究视角，分析了女童教育机会缺失（贫困、失学母亲可能在无意识里使女童重复其文盲命运的影响、社会与家庭对女童受教育程度的期待低、家庭对家庭不同排行孩子的不同期待）；女童教育意义的工具价值与本体价值；学校里的性别差异（如专业选择、学业成绩、教材中的性别差异）；教育对于女童的意义——如一位西部女子学校校长所说：在贫困地区，“学校是唯一能让女孩子们产生梦想的地方”——以及农村教育课程的适切性等问题（收编入滕星、胡鞍钢主编：《西部开发与教育发展博士论坛》，北京：民族出版社，第 340-360 页）。

是谁的烟火，传的是谁的宗接的是谁的代呢？父亲的——孩子通常继承男性姓氏，因此，很多父母会认为生儿子才能意味着本门烟火的传承，于是，习俗与姓氏继承制度安排的影响再一次加剧了“重男轻女”的观念；三、我国农村地区尤其是贫困地区的耕作方式仍然处于极原始状态，许多农活还处于需要大气力方能承担，女性生理性别特征中的体力相对较弱，如果耕作方式的改革能忽略劳动体力的差异，则此“观念”也会减轻……所以，“重男轻女”的问题是制度安排的产物，而非与生俱来的观念。

这种制度的变革并非一日之功，但贫困、制度、宗教诸因素导致的儿童教育权利缺失问题不应被放任，建议《义务教育法》在保障儿童自愿受教育权方面能真正行使“强迫教育”的责任，法律应成为保障儿童教育权利与公平之剑。

维度3：教育（包括农村教育）目的及適切性差

案例中辍学孩子家长所抱怨的：“读不读书都得回来种地”所映射的是教育的適切性差以及教育（包括农村地区教育，但不仅仅是农村地区教育）的目的、价值取向之偏差问题，而这种偏差是儿童辍学的又一诱因。

虽然教育法律阐明的应然教育目的意在实现学生的全面发展，如《中华人民共和国教育法》第五条规定教育目的的维度为：“德、智、体等方面全面发展……”，但教育的实际当事人（如学生、教师、家长、教育行政管理者等）自觉或不自觉地追求的实然教育目的多以升学（并以最终通过高考被重点大学录取）作为最终鹄的。城乡二元体制在教育、经济、文化等诸方面导致的巨大差距更使农民及其子女将通过教育摆脱农民身份视为教育成功的标准——每个人都有权利向往更富足、充实以及促进自我发展的生活，通过考试这种相对合理与公平的选拔途径及社会流动机制以改变自身命运的价值取向无可厚非，这是所有公民的正当权利。

我关注的问题在于：不论一个学生是考上了重点大学或者在教育的某一层级航船上滑落下来，教育是否必须对他/她们的存在产生意义？或者说，一个受过教育的人与没有受过教育的人是不是必须有所差异（否则，教育的意义在哪里）？如果回答是肯定的，那么，教育需要对人产生什么意义：一方面，教育需要对接受高等教育的人产生什么意义？另一方面，如果我们还原到本案例的语境中来探究：一个“读过书”（在此语境中的意义当指受过正规的学校教育）的人与一个从来没有接受过任何教育的人种的地应不应该有不一样的地方？如果接受过教育的人种的地和没有接受过教育的人种的地（方式、成果）完全相同，那么，教育是否确乎失去了其价值与意义？

我的回答是肯定的。无论一个人是否“成功地”接受了高等教育，她/他都必须具有与没有接受过任何教育的人所不同的特质，否则，教育的价值在何处？！肖川曾充满激情地描述过一个接受过“真正的、良好的教育”的人的人文特征：如感受过人性光辉的沐浴、走进过一个丰富而美好的精神世界（肖川，2002：33）……而我，对接受过良好教育的人的特质还希望包括：能将知识转化为智慧，并能永远保持对信仰的追寻、对未知的探究与践行的性格。

智慧与知识的区别，曾由杜威简明而深刻地表达过：“智慧与知识不同，智慧是应用已知的去明智地指导人生事务之能力。”（杜威，1965：4）在他看来，知识是否具有引起一定变化的能力，是验证知识之真伪的标准。了解应与事物怎样动作和事情怎样做

有关联，了解在其本质上联系于动作。例如，一个人可能知道汽车的全部构造，可能说出机械的一切部分的名称并说出它们的功用。但除非他知道机械怎样动作、怎样操作与怎样修理，否则他不了解这个机械。这样，知识的作用就归结为应用，知识就不只是过去已经发生过的事，而是具有前瞻的，它能够为还在进行中的事情和应该做的事情提供了解或给予意义的手段，预见可能出现的未来，并相应地作出计划。

那么，如果一个受过小学教育的人来种地，他应该与没有受过教育的人有何不同呢？什么样的教育才能产生这样的不同呢？

当然不能依靠那种与生活隔绝且课程、学科间隔绝的教育，一位从大学物理系毕业的高中物理老师在一次访谈中曾自嘲：“还是大学物理专业毕业的呢，可是家里的电线我都不会装；什么电器坏了，我也不知道大概是什么毛病。”正在阅读本文的您，是否也曾学习过物理学（包括电学），而对于现实中的应用茫然不知所措呢？那么，我们的教育的意义在哪里呢？我们需要什么样的知识？

如果将知识同指导人生事务联系起来，具备如杜威所言的智慧，教育又会是什么样的呢？

《全日制义务教育科学（3~6 年级）课程标准》提出了要将科学知识“应用于日常生活，逐渐养成科学的行为习惯和生活习惯”、了解“科学探究的过程和方法”、养成“爱科学、爱家乡、爱祖国的情感”等课程总目标（中华人民共和国教育部，2001：5）。

在这样的课程目标下，学生将在应对生活事务与问题中习得“知行合一”的科学知识：

河北版小学科学教材设计了一个单元的“观察土壤”活动。某校王老师在一個多月的时间里，指导三年级学生开展野外观察土壤与课上分析土壤成分的研究活动，以培养学生学习用感官和简单工具了解土壤成分与有关知识，以及观察、实验、整理信息和得出结论的科学探究能力。通过看一看、摸一摸、闻一闻等感官认识方法、考察、埋垃圾等实验以及查阅相关资料，师生们认识到：腐殖质（能腐烂的垃圾）可以增加土壤肥力，从而有助于植物茁壮成长；不腐烂的垃圾会污染土壤、危害动物、植物的成长，所以不能随意乱扔垃圾。将垃圾分类处理可以减少垃圾造成的污染和危害。在此过程中，学生们形成了保护土壤、保护环境的初步意识。分析考察结果后，学生们还得到如下关于土壤性质的结论[科学（3~6 年级）课程标准研制组，2003：55-62]：

考查地点	北坡	西南坡	村东平地
考查时间	2002.10.14	2002.10.14	2002.10.15
土壤情况	砂多	黏土多	砂和黏土适量
栽种植物	花生、棉花、红薯、萝卜、马铃薯、芝麻	高粱、红小豆、油菜	玉米、小麦
你的结论	砂多、黏土多的地，肥力差，适合种小庄稼		砂和黏土适量的土壤，腐殖质多，适合种大庄稼

大连市甘井子区某小学的老师则引导三年级学生在“土壤和我们”一课中，通过多种探究与查阅资料的活动发现：许多因素都会导致土壤质量下降：砍伐森林、破坏植被（大片良田成了不毛之地）；农药、化肥的大量使用（使土壤板结，肥力下降）；土壤的沙漠化、酸雨与污水的同流合污（破坏了土壤结构，影响土壤的生产性能和利用价值）；不适当的灌溉和水土流失（土壤出现盐碱化）；地下水和油气资源开采（造成地面沉降乃至耕地减产）；白色污染、废旧电池、油污（土壤不可再利用）；工业和城市废水（严重的化学污染、物理污染和生物污染，严重影响土壤的生产性能和利用价值）[科学（3~6年级）课程标准研制组，2003：114-118]。

同样，北京市密云县某小学三年级学生在“人与水”的教学活动中，发现水资源匮乏及水污染成为导致当地人搬迁的原因，他/她们在教师的指导下探究水与脱贫的关系，并产生“要改变父辈那样的生活状态”的意识，师生一起开展宣传活动、利用课余时间到河套边捡拾垃圾。老师希冀着：“我在教学中产生的那种冲动能影响我的学生，使番字牌地区通过这一代土生土长的、却是有知识、有能力、有理想的孩子的努力，得到改善，番字牌虽然偏远但不再落后、贫穷[科学（3~6年级）课程标准研制组，2003：127]。

无论是否“回来种地”，这些“读过书”的三年级学生与他/她们的父辈会不会有所不同？如果她/他们曾感受过科学知识、科学方法、科学精神的熏陶，她/他们是不是应该与从没有受过教育的人不同？——否则，教育的意义在哪里？！而这种不同对于种地而言，是不是应该有可能种出不同的地：例如，可能对不同土壤成分适合种植何种植物有不同的判定方法、用不同的方式种植、对于保护土壤有不同的意识以及能运用多种策略保护土壤的生产性能？对于种植过程中出现的问题有不同的判断与解决方法？……

如果答案是肯定的，则这种具有行动与改进人生事务的力量是教育赋予的，而这种教育是值得所有人向往的：不论一个人现在或将来生活在乡村还是城市，不论她/他是否有机会接受高等教育，她/他都需要具有解释并解决人生事务的智慧。否则，她/他就不能说受到过良好的教育。我们并不缺少接受过高等教育然而仅仅知道书本知识的“书架”们。即使从知识的习得而言，通过探究、问题解决途径习得的知识将更为牢固，并使知识与人生擦出智慧的火花。

贵州山区一位坚持上到初一又因家庭变故交不上学费而辍学的女孩子可能是这种观点强有力的注脚，在谈到自己与文盲母亲的不同，她想了很久，最后说了一句话：“我觉得我比母亲生活得卫生。”

她没有提到学校教育教给她的具体知识，没有提到通过考试等方式来检验的书本上的学问，但是却触到了教育的本质：还有什么能比生活方式的改变更巨大、更深刻呢？（史静寰、向蓓莉，2001：357）这就是教育，这才是教育。

这就是我把“能将知识转化为智慧，并能永远保持对信仰的追寻、对未知的探究与实践的性格”作为良好教育的理由。

维度4：学校布局调整不合适

在本案例及关于儿童辍学原因的研究中，家校距离太远亦是儿童（包括男童）辍学

的重要原因之一。马万华和郑真真（2003）在“她们为什么不上学了？——河北某县女童辍学问题案例分析”中亦论及两个相关案例，其一是一个男童对其辍学原因的解释：“上学要翻个山，走 15 里山路，也没有伙伴（在他家居住的自然村上初二年级只有他一个人），在学校学得也不好。就不上了。”其二是两个女童因为每天要走 20 多华里的路，而不得不辍学。

教育相关法律对于中小学布局都作出了“就近”的规定，如《中华人民共和国义务教育法》第九条规定：地方各级人民政府应当合理设置小学、初级中等学校，使儿童、少年就近入学。《中华人民共和国义务教育法实施细则》第二十六条明确指出：“实施义务教育学校的设置，由设区的市级或者县级人民政府统筹规划，合理布局。小学的设置应当有利于适龄儿童、少年就近入学。寄宿制小学设置可适当集中。普通初级中学和初级中等职业技术学校的设置，应当根据人口分布状况和地理条件相对集中。”

中小学布局调整是针对近年来人口出生率下降、中小学生源减少、班额小，以致造成校舍与师资浪费，而采取的集中资源的对策。从经济效应来看，扩大学校规模，提高校舍、教学设施的利用率，节省教师人头费，促进了办学条件的改善；从教师资源配置及教学组织来看，教师合理配置与组合成为可能，为教师组织教学、开展教研活动创造了有利条件；也为加强教育管理，促进校园规范化建设提供了方便。但是，有些地区在布局调整合并学校后，由于上学路途远、行路难；乘车难、在校吃饭难，给学生造成了相当的不便与安全、健康隐患（任春保，2004）。

偏远山区如安龙县的学校如何布局？2004 年 5 月，《中国教育报》报道了案例所在的贵州安龙县教育局局长马葆全对于该县学校布局的思考（赵小雅、赵正元，2004），他从人口、地理、经济、师资、教学管理五个方面论及学校布局调整。其中，就地形而言，他认为，安龙县主要分田坝地区和山区，因此布局调整时只能因地制宜，采取不同办法，如在山区，把中小学布局结构调整与创办九年一贯制学校和寄宿制学校结合起来，不仅能提高办学效益，同时也方便学生入学。从交通情况而言，交通便利的地区调整力度可大一点，应考虑避免跨越公路干线、无立交设施的铁路干线及河流分布等，要充分考虑到中小学特别是低年级学生的入学安全。

马葆全还强调学校布局调整应处理好与就近入学的关系，我非常赞成他所坚持的调整不能放弃就近入学的原则，不能降低义务教育的普及率。有些地理环境复杂、生源居住分散的地区教学点还需要得到保留，班额不足的可采取隔年招生或设复式班的形式。据报道，安龙县已根据实际情况，形成了两种中小学布局结构调整的基本模式：

山区模式：乡办寄宿制初中和中心寄宿制小学，因为山区交通不便，生源居住分散，心须采取寄宿制的办法解决学生入学问题；联村办小学或初小；交通极不方便的高远山区仍适当保留教学点。

平坝模式：乡办初中和中心小学，联村办片区完小和联村办初小。由于平坝地区人口集中，联村办学仍可以做到让学生就近入学。

另据《黔西南日报》报道（蹇世兴，2004），中央下达给安龙县总额为 801 万元、

用于农村初中寄宿制学校建设的项目，共分四年完成。至 2004 年 7 月，安龙“农村寄宿制学校建设工程”规划工作已全部完成，工程已经全面启动。

这两条消息似乎回答了案例中的学校究竟应该如何布局的问题，但我认为还有必要进一步追问：谁有权力决定学校布局？应当通过何种程序实现学校的合理布局？

包括学校布局调整在内的教育发展规划制定过程，往往“过多地由管理人员、上级主管制订。缺乏民主理念”，这是 2004 年某省参与“学校发展规划”研修的校长们对学校及区域教育发展规划制定过程所做的判断，这个判断已显示出对行政决策程序之正义、而不仅仅是对实质（决策结果）正义的关注。^①程序正义所关注的问题包括：谁应该参与决策？以何种程序决策？……

一个公正决策的产生，往往基于对利益相关各方人员需要的考察与关照。如果我们同意这个假设，那么，对于学校布局调整问题，哪些人员属于“利益相关者”？除了教育局长以外，是不是还需要听到学生、家长、社区、教师、校长、社会代表……对现有学校布局的评价（现状、问题、问题之归因），以及未来学校布局的展望？是不是需要做现有学校布局之考察、现有学龄儿童数量及分布情况调查、未来人口统计与分析……，在此充分调研的基础上方可形成本县学校布局之规划？

此追问也适合于前述与后述之各问题：如《义务教育法》的修订需要征询谁的意见？以何种程序征询意见？……

盼望着我们的教育行政部门将过去主要关注决策之结果（“制定什么内容的决策”），转移到首先关注决策过程是否合理（“需要谁参与以及以何种程序制定决策”），在实现程序正义的基础上追求实质正义。

案例每一个问题之维在现实中的解决都需要整体的视野，建议中央、贵州省、安龙县各级政府分别承担起各自的义务教育经费投入职责，教育内部问题则由安龙县教育局负责统筹规划，组织学生、家长、教师、校长、农业技术人员、教育专家、研究人员合作分析、解决问题。

结语

在对这个案例四年来的思考中，我尝试联结教育法学、教育经济学、课程与教学理论、教育中的性别研究、学校布局调整等多种视角，终于获得了对于这个教育案例核心问题乃至从政治（包括法律）、经济、文化以及教育内部视角来分析与解决问题的认知。我在此过程中再一次感受到弄清楚一个问题的理智上的快乐与改进实践的意义，也深切认识到每一个个体的命运如何与国家的政治（法律）、经济、文化以及教育背景息息相关，由此我确认：**宏观的教育行政管理、政策与法律研究的起点与终点是关注与探究受其影响的一个个生命个体的命运。**

^①程序正义指行政程序合乎正义的精神，亦即行政的决定过程合理，以确保做出来的决定合理且经得起考验，达到实质正义。实质正义指决定的内容或行为的结果合乎法、理或正义。合乎与否主要以法、理为主要判断依据。参见谢文全：《教育行政学》，台北：高等教育文化事业有限公司，2003 年版，第 523 页。

但愿韦元芬、王春、王琴……以及每一位有着失学、辍学遭遇的儿童，都能在法律的保护下、在社会性别平等的进程中、在行知合一的教育中、在合理布局的学校里，享受到她/他们本应享受的教育权利，并以这样的教育推进中国社会的公平发展。

参考文献：

Webster's new World dictionary of the American language (1984, 2nd Ed.). New York: Simon and Schuster.

人民网(2006)。义务教育法修订：明确政府对经费全额保证的责任，见

<http://npc.people.com.cn/GB/14957/53050/4240008.html>，2006年3月30日。

马万华、郑真真(2003)。“她们为什么不上学了？——河北某县女童辍学问题案例分析”，载《北京大学教育评论》第3期，第70-76页。

中华人民共和国教育部(2001)。《全日制义务教育科学(3~6年级)课程标准》(实验稿)，北京：北京师范大学出版社。

韦克凡(2001)。“乡政府状告失学儿童家长”，载《法制日报》11月1日第7版。

史静寰、向蓓莉(2001)。“贫困地区教育中的性别问题研究”，载滕星、胡鞍钢主编：《西部开发与教育发展博士论坛》。北京：民族出版社。

李尚群(2004)。“十年乡村教育发展事略——兼论‘三农’话语框架下的农村教育问题”载《高等农业教育》，第4期，第86-89页。

李静波、张婕(2004)。“‘以县为主’变革中求进——对全国254位地(市)县教育局长的调查”，载《中国教育报》，11月22日，第3版。

任春保(2004)。“一线声音：布局调整后学生有三难”，载《中国教育报》2004年5月24日第3版，另见：<http://www.jyb.com.cn/gb/2004/05/24/zy/3-jc/jy/1.htm>，2006-03-17。

肖川(2002)。《教育的理想与信念》，长沙：岳麓书社。

[美]克拉克·克尔(2001)：《高等教育不能回避历史——21世纪的问题》，杭州：浙江教育出版社。

沈百福(2004)。“我国农村教育投入分析”，载《当代教育论坛》，第7期，第5-8页。

陈海、任世武、李立靖(2001)。“街头公审辍学孩子家长”，载《南方周末》11月1日第1版。

辞海编辑委员会(1980)。《辞海》。上海：上海辞书出版社。

陈向明(1999)。“扎根理论的思路和方法”，载《教育研究与实验》第4期，第58-63页。

《走进课堂》丛书编委会组织，科学(3~6年级)课程标准研制组(2003)：《走进课堂——小学科学新课程案例与评析》，北京：高等教育出版社。

[美]杜威著，王承绪译(1990)。《民主主义与教育》，北京：人民教育出版社。

[美]杜威著，姜文闵译(1991)。《我们怎样思维·经验与教育》，北京：人民教育出版社。

[美]杜威(1965)。“序——人的问题与哲学的现状”(1946)，《人的问题》，傅统先、邱椿译。上海：上海人民出版社。

周飞舟(2004)。“谁为农村教育买单？——税费改革和‘以县为主’的教育体制改革”，载《北京大学教育评论》，第3期，第46-52页。

张玉林(2003)。“分级办学制度下的教育资源分配与城乡教育差距——关于教育机会均等问题的政治经济学探讨”，载《中国农村观察》，第1期，第10-22页。

[美]罗伯特·B·塔利斯著，彭国华译(2002)。《杜威》。北京：中华书局。

[美]罗伯特·K·殷著，周海涛主译(2004)。《案例研究：设计与方法》(第3版)。重

- 庆：重庆大学出版社。
- 郑金洲（2000）。《案例教学指南》，上海：华东师范大学出版社。
- 法律教育网（2006）。“《义务教育法》修订，重塑投入机制”，见 <http://www.chinalawedu.com/news/2004%5C12%5C15071652121214002304.html>，2006年3月30日。
- 林毓生（1988）。“一个培育博士的独特机构：‘芝加哥大学社会思想委员会’——兼论为什么要精读原典？”《中国传统的创造性转化》。北京：三联书店。
- 姚大志（2000）。《现代之后——二十世纪晚期西方哲学》。北京：东方出版社。
- 赵小雅、赵正元（2004）。“布局调整意在均衡与优质”，载《中国教育报》2004年5月24日第3版·另见：<http://www.jyb.com.cn/gb/2004/05/24/zy/3-jc/jy/1.htm>，2006-03-17。
- 《教育事业统计年鉴2000》（2001）。北京：人民教育出版社。
- [美]梅雷迪斯·D·高尔、沃尔特·R·博格、乔伊斯·P·高尔著，许庆豫等译（2002）。《教育研究方法导论》。南京：江苏教育出版社。
- 谢文全（2003）。《教育行政学》，台北：高等教育文化事业有限公司。
- 甄霖（2000）。“‘问题树分析法’——区域发展研究的有效分析方法”，载《科研管理》第21卷，第4期，第103-107页。
- 蹇世兴（2004）。“安龙启动建设农村寄宿制学校”，载《黔西南日报》2004年7月4日。