

●全国教育科学“十一五”规划2010年度课题(BMA100107)中期成果



西部三十名贫困女童 学业成就提高的质性研究

李剑/著

中国西部女童



全国百佳出版社
中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

李
剑 / 著

中国西部女童

西部三十名贫困女童
学业成就提高的质性研究



全国百佳出版社
中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

图书在版编目(CIP)数据

中国西部女童:西部三十名贫困女童学业成就提高的质性研究/李剑著.

—北京:中央编译出版社,2011.10

ISBN 978-7-5117-1011-6

I. ①中…

II. ①李…

III. ①贫困-女性-儿童教育-研究-西北地区

②贫困-女性-儿童教育-研究-西南地区

IV. ①G619.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第194401号

中国西部女童:西部三十名贫困女童学业成就提高的质性研究

出版人 和 龔

责任编辑 王丽芳

责任印制 尹 珺

出版发行 中央编译出版社

地 址 北京西城区车公庄大街乙5号鸿儒大厦B座(100044)

电 话 (010)52612345(总编室) (010)52612349(编辑室)
(010)66161011(团购部) (010)52612332(网络销售)
(010)66130345(发行部) (010)66509618(读者服务部)

网 址 www.cctphome.com

经 销 全国新华书店

印 刷 北京佳信达欣艺术印刷有限公司

开 本 787毫米×960毫米 1/16

字 数 263千字

印 张 20

版 次 2011年10月第1版第1次印刷

定 价 58.00元

本社常年法律顾问:北京大成律师事务所首席顾问律师 鲁哈达

凡有印装质量问题,本社负责调换,电话:(010)66509618

■作者简介

李剑，中央民族大学教育学院副研究员，硕士生导师，博士，师从顾明远先生。“红绿青蓝”教育志愿者组织负责人，从事一线基础教育工作近二十年。

研究方向：比较教育学（民族教育比较）、认知心理学、创造性研究、教育美学、基础国学、意象英语和趣味数学等。目前主持国家社科基金课题一项：“以师资培训行动研究来提高少数民族地区民困儿童学业成就的质性研究”。曾出版专著《教育审美与教育批判——解脱现代性断裂对民族教育发展的困扰》（中央民族大学出版社，2011），主编《庄子很“生气”》（科技文献出版社，2007），发表期刊文章《我国传统工业振兴过程中农村剩余劳动力的职业现代性培养》、《论比较教育的目的性与审美性》、《五国中等职业教育人才培养模式文化比较》、《德国中等职业教育人才培养模式评析》、《昔日裴斯泰洛齐与当今素质教育》等20余篇，其教育田野工作和义务师资培训的足迹遍布红军长征沿线地区、长江三峡库区、西部边疆民族地区，常年捐助的贫困儿童达30余名。



• 负重的阿莲



• 天生丽质



• 出水芙蓉



• 意象牵引活动



• 贡山集团的合唱



• 第三期师生合影



• 孤儿养猪



• 诗化的树叶



• 女童篮球赛



• 背诵《道德经》

绪 论

本书是笔者及其教育志愿者草根组织“红绿青蓝”(rgbb)五年来在中国西部坚持行动研究过程中所遇三十名贫困女童的感人故事,同时也是全国教育科学“十一五”规划2010年度课题(BMAL00107)的中期成果。具有女权主义倾向的笔者,怀揣罗素(B. Russell, 1872 - 1970)的第三个牵挂(即同情人类苦难),因而将本书冠名为《中国西部女童——西部三十名贫困女童学业成就提高的质性研究》。

本书是一部把感人的故事与教育研究相结合的学术专著。“感人的故事”是指笔者在西部进行田野调研时遇到的那些贫困女童的感人故事,“教育研究”主要是指笔者及其所率领的“红绿青蓝”在那些女孩所在的贫困地区、农村边疆民族地区、红军长征沿线地区五年来所做的教育行动研究。对教育研究不感兴趣的读者不必担忧书中感人故事的可读性,因为笔者一直被书中三十名贫困女童感动着,有感而发,直抒胸臆,不为学术所累。专业的研究者也不必为本书的学术性担忧,因为学术的骨骼,也是笔者所严格追求的,但只有骨骼而无肉体 and 灵魂,是不健全的。富有情感和意志的学术研究才更符合人性。这并非企图以情感和意志冲淡或伤害学术研究的科学性,恰恰相反,非理性与理性是人类同时不可或缺的两个方面。“两点论”不是“平均论”,“重点论”也非“一点论”。专业的研究者如果认为“只有在那些不掺杂人类情绪的经验领域才能发现哲学真理,这就暴露了对于人类精神的关注采取了一种奇怪的视而不见

的态度”^①。科学与艺术、理性与感性，原本就不可截然分割，科学研究可以有艺术的和感性的因素介入。笔者在此并非否认西方学术标准的科学性，而是想说明：缺乏艺术的科学是不完全的科学；缺乏感性的理性是不健全的理性。

一、问题提出

（一）选题缘起

中国社会，从“十五”到“十一五”，再到“十二五”，其间历经了经济高速增长与社会贫富差距加大的诸多矛盾。“十五”时期的最后一年，即2005年，我们沿着红军长征的路线，对西部贫困失学儿童实行救助工作。大概是在2005年1月的中旬，我们还在征途中就已经感觉到了国家决策的变化：宁可牺牲一点点的GDP增长速度，也要努力缩小正在加大的贫富差距。“十一五”时期的五年，我们一直行走在中西部的红军长征沿线、农村贫困地区和边疆民族地区，坚持不懈地为这些地区的贫困儿童做着经济救助、心理救助和学业救助。我国“十二五”期间教育工作的重点是“提高质量、促进公平”，尤其在关键领域、薄弱环节和社会关注的热点难点问题上要有所突破。

（二）选题意义

本书所做的研究，关注西部贫困女童近些年来的生活和学习状况及其未来的发展，因为这些贫困女童在将来摆脱贫困需要现在奠定殷实的学业成就基础。笔者及所带领的志愿者团队从2005年1月做红军长征沿线智力支教开始，“风吹雨淋”的五年来，一直坚持对

^① [美] 威廉·巴雷特：《非理性的人》，商务印书馆，2004年版第10页。

西部少数民族地区大批贫困儿童的经济救助、心理救助和学业救助，为提高他们的学业成就“绞尽脑汁”，反复尝试有效的方式方法，最终确定了以师训行动研究来提高少数民族聚居区贫困儿童的学业成就，本课题研究在中期以前侧重于这些贫困儿童的在校成绩和补习成绩的提高，在中期以后则侧重于决定学习成绩的诸多认知发展。

（三）研究价值

本书所做课题研究的选题意义在于“提高质量、促进公平”，尤其在于要让那些贫困女童奠定殷实的学业成就基础，有能力在未来获得妇女解放及其子女摆脱贫困。过去五年的成功实践和以后的实践都表明和将表明该项行动研究和质性研究能够满足少数民族聚居区儿童所需，其理论价值主要在于建立了一套行之有效的学业成就指标及其操作方式和技术。

（四）研究内容

本书所研究的是如何通过对贫困儿童的老师们进行师资培训，来提高其教育教学质量，进而提高贫困儿童的学业成就（中期研究以前，主要是在校成绩和补习成绩，后期研究则要落在诸如“概念获得”、“表象形成”、“图式清静”、“文学想象力培养”、“规则提炼”、“命题推理”、“文化底蕴沉淀”和“问题解决”等认知指标上），以使贫困儿童不输在起跑线上，有利于社会公平。

（五）问题双解

在中国，很多做社会科学研究的学者（包括很多研究社会科学的在读硕士研究生和博士生）摆脱不了理论研究之“象牙塔”的拘囿，只是企图解释问题，但不能解决问题，因而未能使其研究的社会科学成为真正意义上的社会科学。笔者在此并无贬低社会科学理论研究作用的用意，但是，理论不与实践相结合，是发人深省的。

本书试图“双解”兼得，即既想解释问题——中国西部民族地区三十名贫困女童学业成绩因素分析，也想解决问题——如何提高西部民族地区那些贫困女童的学习成绩，让这些儿童切实得到持续而彻底的救助，以使她们在成人后能经济独立，生活富足，进而使其子女不再需要救助。

这“双解”必须从马克思的墓志铭说起。在马克思的墓志铭上，刻写着一句令世人发聋振聩的名言：“历史上的哲学家总是千方百计以各种各样的方式解释世界，然而更重要的在于改造世界。”说它发聋振聩，意味着它给我们教育研究者敲响了警钟：我们的教授云集、博士荟萃，而走出“象牙塔”奔赴教育之“田野”者寥寥。长此以往，“象牙塔”里的人才如何成材？也不知是出于马克思的本意，还是出于译者的疏忽：“change”竟然被译成“改造”了。笔者对此一直耿耿于怀：“改造”为什么不能换成“改善”（improve）呢？“改造”的始作俑者是西方的“二元对立”思维，恐怕当时的马克思也未能从根本上跳出这种窠臼，尽管他终生致力于使生产力与生产关系这二者和谐。虽然理性的人作为万物的尺度，凭借理性而走出了物我不分、主客同一的浑然状态，走向了形而上学和科学，但如同伯格森（H. Bergson, 1859 - 1941）所言：人的生命是创造性的、流变的、绵延的；不幸的是，近代哲学借助希腊的理性主义，有过之而无不及地把时间的任何时刻都加以对象化，结果是这种“二元对立”之理性恶性膨胀，严重地扼杀了人的创造性，造成两千年来生命的蜕化，致使人与自然、人际、族际、国际的不和谐，于是，出现了争斗，发生了类如“一战”、“二战”和“冷战”。

人的精神世界不可能用数量加以分割，但西方文化长期以来拘囿于主客体二元对立，使启蒙的工具理性发展到了极端：理性压制感性、工具理性反过来统治主体自身，人类反而受科技的宰制，结果是理性压制感性和生命本能，并把感性和生命本能隐性化或边缘化。人只有克服了二元对立思维，才能回归“位在其中”的自然，

才能与自然维持真正的绿色和谐。

2500年前，先圣孔子临川而叹曰：“逝者如斯夫！不舍昼夜”（《论语·子罕》）。孔子是说，人类心灵中的道和时间，就像不息的川流一样，不可宰割。同理，人的直觉和感性也不能继续被科学和理性一贯地切割，所以，本书试图将科学与艺术、理性与感性相融合，而并不一味地按西方科学标准来议论和记叙。

二、研究方法

本书所做的研究，其首要方法是质性研究和行动研究（将在后面正文中论述），其次是文化研究、视阈融合和比较教育研究。

（一）文化研究

文化研究（culture research）注重发现文化“断裂点”，其价值阈是力求对“冷战”后的东西方不同文化以及境内少数民族文化的研究层面作出应有的价值判断和深度的症候式分析，例如，分析亨廷顿（P. S. Huntington, 1927-2008）所说的三大文明冲突和分析一国之内主流文化对其他文化的覆盖与涵化，以观冰川在海平面以下那七分之六部分中的、如同“潜龙”般的意识形态和权力机制，从而通过跨文化比较，在中心文化和边缘文化构成的张力场中，为现代人文化身份定位，也为境内少数民族群体及个体的自我认同而在场言说。

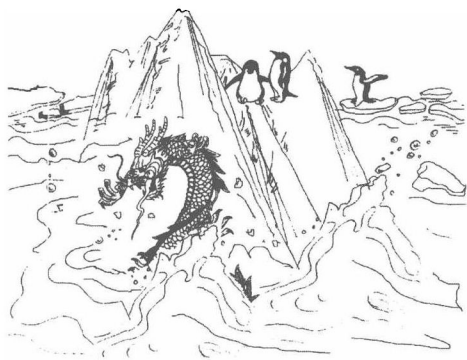


图 001 冰川潜龙

（二）视阈融合

视阈融合（fusion of horizons）克服单视阈所致的弊端：盲视、偏视、短视，以价值参照为根基，可使过去和现在、主体和客体、自我与他者都融为一体，达成对话的理解。文化的核心是哲学，哲学的核心是价值。人因

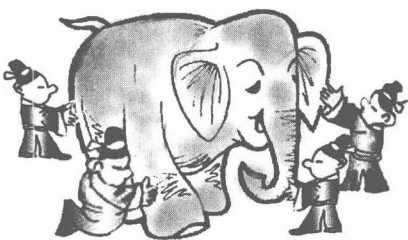


图 002 盲人摸象

价值观不同而思维逆异，因而对事物事件看法不一，所谓千人眼里有千个哈姆雷特。单视阈是无主见、偏见和浅见产生的温床，片面地看待事物事件，使之“远近高低各不同，只缘身在此山中”（《苏东坡·题西林壁》），类如盲人摸象，摸到大象的一条腿，就说大象像一根柱子，摸到大象的一只耳朵，就说大象像一把扇子，摸到大象的一侧，就说大象像一面墙，摸到象牙，就说大象像树干……但是，价值，除了永恒价值以外，必须有明确的价值参照系。然而，即使有了价值参照，研究者仍不免发生盲视、偏视和短视，因为研究所采用的视角需要尽可能地思维发散，成为多维视角，并且各有参照系。例如，针对中国西部这三十名贫困女童的学业成就提高这个问题，可以多视角地来发散各自观点，既有当局者主人公的观点，又有研究者的观点，也有旁观者的观点，直至视角的逆向能量和求异能量耗散到边界不能再发散时，研究者就需要有一个类如苍天之眼（God's eye）的全景镜头俯瞰所研究的对象，对所有视角的视阈进行融合，以通过辐合思维和批判思维来到达共性化的内在质性聚焦（generalized focus），即基于惯常思维，进

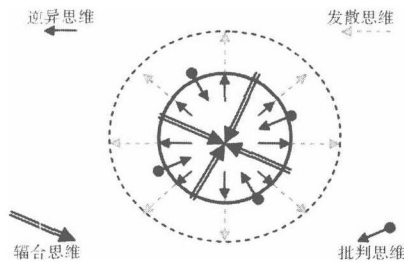


图 003 思维种种

一个类如苍天之眼（God's eye）的全景镜头俯瞰所研究的对象，对所有视角的视阈进行融合，以通过辐合思维和批判思维来到达共性化的内在质性聚焦（generalized focus），即基于惯常思维，进

而逆异思维（逆向/求异）→发散思维→辐合思维→批判思维，从而得出解释问题的结论或提供解决问题的方法。

（三）量化质性互补法

本书还尽力弥补质性研究和量化研究各自之不足，因为质性研究批判量化研究说：“量化研究对人类思想和语言的变异性与适应性不敏锐，所做的数据分析是反人性的，类如‘公公’的执拗，‘俨然一家之主。’”也因为量化研究批判质性研究说：“质性研究将学科变成旅行者故事，缺乏客观性和科学的控制、不严谨，其研究结果无法归类，不能建立人类



图004 婆公结合

行为的规则，好似‘婆婆’的唠叨，‘得理不饶人’”。为克服“公说公有理，婆说婆有理”之偏颇，本书力促质性研究与量化研究的结合（mixed methodology），犹如婆公挽臂，和好如初，“有物混成”（《道德经·混成》）最好。这么说，是因为如果此两者不可通约，没有一个共同的度量单位，那么，它们的结合应该会产生出两者之中的任何一个都不能单独拥有的力量。^①

（四）比较教育研究

比较教育研究（comparative education research）是以国别、文化、民族为基本分析单元对教育进行比较的教育研究。这是比较教育在学术上的说法，与“比较教育”和“比较教育学”相比，“比较教育研究”更加理性和抽象化。“比较教育学”属于客观精神世界，在时间

^① 参见 [美] 奈尔·诺丁斯：《教育哲学》，北京师范大学出版社，2008 年版第 159 页。

上具有历史性和历史间距性，在空间上不仅不可避免地存在于点对点、数字化服务创造的“赛伯空间”，而且是一种可供作为教育实践的比较教育参照的技术系统；与“比较教育学”相对应，“比较教育”则属于社会实践的范畴，因为在本质上是人类活动的比较教育研究要把理论应用于实践，实践本身是属于客观物质的，因而属于客观物质世界。若从纯理论的角度看，“比较教育研究”属于客观精神世界，其技术路线是理论－实践－理论；若从实践的角度看，“比较教育研究”属于客观物质世界，其技术路线是实践－理论－实践。比较研究在本书中主要包括贝雷迪（G. Z. F. Bereday, 1920－1983）的“四步比较法”和爱德蒙·金（E. King, 1914－2002）的“框架比较法”。

四步比较法包括：描述→解释→并置→比较。“描述”是指收集资料、田野考察，并在此基础上对教育事实进行客观描述；“解释”是指用社会科学的方法对所描述的事实作出解释；“并置”是指分类整理描述和解释的事实，为比较分析建立假说；“比较”是指对并列的材料进行全面的比较分析，验证假说，并得出结论。框架比较法包括：概念→环境→制度→操作。本书的书写逻辑按此框架来体现。“概念”是指做研究所必需的术语或核心概念，是命题判断的逻辑基础，要清楚、干净；“环境”是指动态的来龙去脉，包括指向事物事件依存条件的历史线索和现实背景；“制度”是指组织架构相互之间的关系及其机制、法律、政策和措施等；“操作”是指制度的实施和机制的实现。

三、研究思路

本书写作的逻辑框架完全按上述爱德蒙·金的框架比较法的框架来搭建。

第一章“概念”，包括“学业成就”、“贫困女童”、“质性研究”、“中国西部”、“田野工作”和“行动研究”。科学研究必须基于一些基本概念，这些基本概念就好比让高楼大厦平地起的“金

砖”。没有这些“金砖”，科学研究的“高楼大厦”无论如何也是耸立不起来的。科学研究不仅要有基本概念，而且要求其基本概念准确和确切，即清清楚楚、干干净净。

第二章“环境”，包括“历史的脉络”和“现实的背景”。前者包括“继承革命传统”和“感受文化山水”。后者包括“代大匠斫”和“流水不腐”；大凡深度研究都将其置于历史的上下文之中和文化背景之中。本书所做的研究，涉及贫困女童和她们的老师们所在地区的历史和文化，也涉及当地教师们的生活工作状态。“代大匠斫”是指代课教师和包班教师的非专业化状态，“流水不腐”是指师资良性流动需要政府的制度性安排。

第三章“制度”，包括“关系评估”和“志愿参训”。前者包括“三方关系”和“教学艺术”；后者包括“志愿者教师”和“评议会纪实”。“三方关系”是指政府、企业、志愿组织这三方组织在办“大教育”过程中的关系以及学校内外的教育关系。“教学艺术”是指教师无论是在制度内还是在制度外都要修炼的教学艺术。“志愿参训”是指制度内的教师在教师假期期间志愿参加第三方志愿组织实施的师资培训。“志愿者教师”是指那些无怨无悔地参加师资培训并且有所收获的教师们。“评议会纪实”是说这些教师在培训者的“临床指导”之下所展开的教学优缺点记录。

第四章“操作”，包括作为志愿组织的“红绿青蓝”进行师资培训所最需的培训内容与最有效的培训形式的统一，即“文质彬彬”，亦即“专业技能”与“临床指导”的统一，以及针对本书主人公的学业救助和成就提高，即“与乐拔苦”。“学业救助”以经济救助为基础，通过给贫困儿童的老们进行师资培训和直接对这些贫困儿童进行文化补习来提高其学业成就。成就提高的效果显现用个案研究的方法，即通过这些被救助的贫困儿童的在校成绩和补习成绩的提高来说明（量化研究），同时辅佐以她们的个性（包括文化性格）和努力程度来说明（质性研究）。

四、理论基础

本书的质性研究、量化研究、比较研究、文化研究和行动研究，主要以哲学、文化人类学和认知心理学为理论基础。

（一）哲学

马克思主义、存在主义和实证主义是哲学的三巨头。马克思主义哲学强调理论联系实际，赞同“实践—理论—实践”的技术路线，认为实践是检验真理的唯一标准，坚持“两点论”不是“平均论”，“重点论”不是“一点论”的观点，辩证地、对立统一地分析问题，具体问题具体分析是其灵魂，但不足之处是忽视“客观精神世界”的存在，因为在波普尔（K. Popper, 1902—1994）看来，世界分为由时间、空间、物质本身及其排序组成的客观物质世界、由主体意识和经验组成的主观精神世界、由客观意义的或逻辑意义的思想及其自在理论的客观精神世界^①；存在主义认为人类因“畏”而“忧”，进而把生命体“面向未来”而开放，强调文化存在是最根本的存在，但海德格尔（M. Heidegger, 1889—1976）意义下的存在主义还不能摆脱神性的束缚；实证主义主张观察、试验和比较是认识的基本准则，保持价值中立，用数据说话，但其不足之处是以泛化的形式来发展一个不受时间和情境限制的、具有规律性的知识体系，^②从而导致研究者与被研究者的二元对立。

（二）文化人类学

文化人类学强调文化相对主义。相对主义思想在中国庄子哲学中屡见不鲜，但“文化相对主义”这一术语的最早提出者是美国人

① 参见[英]卡尔·波普尔：《客观知识》，上海译文出版社，2001年版第165页。

② 参见[美]尤瓦娜·林肯：《自然主义研究——21世纪社会科学研究范式》，科学技术出版社，2004年版第19页。

类学家博厄斯 (F. Boas, 1858 - 1942)。他强调每种不同文化都有独特的价值标准^①, 其主要观点表现在他的四个“主义”之中, 即尊重每个人的个性而不轻信权力机构的个人主义; 要求对具体资料进行深入细致的检验, 对理论归纳持高度怀疑态度的经验主义; 要求用每个社会自身的标准来评价其制度的文化相对主义; 承认人类学调查的所有主题都是诸多力量相互作用的产物的折中主义。^② 本书中将就那些贫困女童所处的文化, 感知中国少数民族的文化性格及其对贫困儿童学习态度的正负面影响。

(三) 认知心理学

认知心理学是关于个体内在心理机制和过程的科学, 涉及教与学的诸多认知心理指标。本书所做研究的后续研究所采用的二十项系列指标, 是基于诸如维果茨基 (Л. С. Выготский, 1896 - 1934) 的“最近发展区”理论、皮亚杰 (J. Piaget, 1896 - 1980) 的发生认识论、布鲁纳 (J. S. Bruner, 1915 -) 的认知结构论、加涅 (R. M. Gagné, 1916 - 2002) 的智能层次论、奥苏贝尔 (D. P. Ausubel, 1918 -) 的认知同化论、乔姆斯基 (N. Chomsky, 1928 -) 的心理语言学、索尔所 (R. L. Solso, 1933 -) 的认知神经论、加登纳 (H. Gardner, 1943 -) 的智能多元论和斯滕伯格 (R. J. Sternberg, 1949 -) 的智力三元论等知名学者的认知心理学研究。其中, 主要采用了加登纳的“智能平面” (覆盖了较全面的特殊领域, 但缺乏立体的动态层次)、斯滕伯格的“智能立体” (有立体的动态层次, 但缺乏较全面的特殊领域)、加涅的“智能分层” (认知心理的框架), 通过解构后重构, “乱炖”出自成体系的“一道菜”, 如后文第一章第一节的表 001 所示。

① 参见 [英] 卢克·拉斯特:《人类学的邀请》, 北京大学出版社, 2008 年版第 37 页。

② 参见 [英] 卢克·拉斯特:《人类学的邀请》, 北京大学出版社, 2008 年版第 38 页。