

贫困地区早期教育扶贫: 地位、挑战与对策

◆ 汤颖 邬志辉

[摘要] 全面建成小康社会战略目标向教育扶贫提出了攻坚要求。教育扶贫成效受制于教育规律, 而教育规律受制于人的发展规律。早期教育阶段是人的智力发展、道德发展以及个性品质发展的重要阶段。早期教育扶贫对于教育扶贫整体战略目标的实现具有奠基性、先决性的现实意义。贫困地区的人们存在的早期教育观念误区, 早期教育者群体在知识、技能等方面存在的素养缺失, 经济贫困带来的早期教育扶贫压力以及特殊早期教育贫困群体提出的扶贫攻坚要求等构成了早期教育扶贫的现实困境。重视早期教育扶贫的功能与价值, 针对既有早期教育扶贫面临的挑战作出有的放矢的行动是当下教育扶贫战略应考虑的重要议题之一, 为此建议: 培养并确立发展性的早期教养观念, 为早期教育扶贫引入思想原动力; 建立多元主体参与的教养服务体系, 为早期教育扶贫提供过程保障; 满足与规约物质援助, 为早期教育扶贫解除经济挂碍; 瞄准弱势贫困群体, 为早期教育扶贫设计适宜性项目。

[关键词] 早期教育; 教育扶贫; 敏感期

[中图分类号] G521

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 01-0074-05

教育扶贫是 21 世纪以来越来越受到各国重视的扶贫路径, 各国政府致力于通过教育改善贫困群体的智力面貌及精神风貌, 形成贫困地区人们的反贫困素质, 阻遏贫困的代际传递, 也更为有效地阻抑“返贫困”现象。教育扶贫战略的实施既要考虑发力点符合教育与教育扶贫的规律, 也要考虑教育与教育扶贫功能的可持续性以及成效的长远意义。我们认为, 鉴于优质教育反贫困资源的相对有限性, 也鉴于各级各类教育发展的纵向关联性, 更鉴于人自身发展的规律性, 教育扶贫战略的实施需要在综合发力的同时, 更应呈现出一定的“优先性”考量。换言之, 呈现出相对精准的教育扶贫行动。不同国家的教育扶贫经验以及认知科学、心理学、教育学等科学研究表明: 0~6 岁, 即儿童早期阶段的教育质量对于人自身的发展和人的社会作用力具有非常重要的影响。这一阶段既包括学前 3 年的幼儿教育阶段, 也包括儿童出生以后, 进入幼儿园之前的 3 年教育时期。目前看来, 在广大贫困地

区, 儿童早期教育发展尚面临着来自观念、知识技能、资源与资本、环境与组织等方面的现实挑战。如果贫困地区儿童难以得到学前的教育机会, 或者难以获得良好的早期教育资源, 那么这些儿童就难以获得促进义务教育阶段学习力养成的学前教育基础, 进而影响整个基础教育质量。基础教育作为人发展的奠基性教育, 如果不能夯实自身的教育成效, 则难以促进人的可持续学力的形成。所以, 承认儿童早期教育对儿童发展以及教育扶贫的价值, 认清儿童早期教育扶贫的挑战, 并有的放矢地形成应对策略, 对于推进国家教育扶贫战略、提高教育扶贫攻坚的长久效力具有重要意义。

一、儿童早期阶段是教育扶贫的关键期

具备对抗贫穷的知识、能力和人格特质, 需从儿童早期阶段开始。这也是人作为生命主体的发展规律所决定的。生理学、教育学、心理学等诸多学科研究表明, 人的发展具有顺序性、阶段

汤颖/东北师范大学中国农村教育发展研究院博士研究生, 通化师范学院副教授 (吉林长春 130024); 邬志辉/东北师范大学中国农村教育发展研究院院长, 教授 (吉林长春 130024)。

性、不均衡性等基本规律。人发展的规律性决定了教育的规律性，进而影响教育扶贫的价值取向与实践选择。传授儿童对抗贫困的知识，帮助其养成拒绝接纳贫困的能力和人格品质，需从早期教育开始。

（一）人的身心发展规律奠定了儿童早期教育扶贫的关键地位

第一，人的发展具有顺序性和阶段性，教育与教育扶贫应当循序而进。早期教育贫困得不到有效应对会对后续阶段的教育扶贫带来困难，更直接影响到人可持续发展的能力达成。儿童的身高、体重、神经系统等生理发展与注意、感知、思维、情感以及个性等心理发展都会呈现出早期发展的顺序性和阶段性特征，这些特征向教育提出了适应性要求。如果儿童早期阶段出现了身心发展贫困，诸如生理特点、注意力表现、记忆与思维品质指标以及智力水平等问题必将带来早期教育贫困。早期教育贫困可能表现在幼儿入园率不高，幼儿适应系统教育的认知水平不足等方面。在人的发展和教育发展中，儿童早期与早期教育均呈现出基础性位序和奠基性意义，这使儿童早期教育扶贫成为教育扶贫战略实施的奠基期和关键期。因此，为了更好地通过早期教育实现反贫困的目标，各级各类部门应形成合力优先保障贫困地区早期教育发展质量，扶贫困地区早期教育之贫也就成为实为必要的事。

第二，人的发展具有不均衡性，教育与教育扶贫应当围绕“敏感期”适时而施。儿童的发展始于不断发育的大脑，出生到3岁这一时期是大脑神经元大规模激增的时期，这一阶段，环境刺激对大脑发育会产生长期影响。^{[1]4-6}幼儿教育家蒙台梭利也指出婴儿存在着掌握语言的潜质，其精神生活的各个方面也都存在着类似的潜能。人的语言、秩序、感官、动作、智力等敏感性表现往往处于早期教育阶段。处于敏感期的儿童在学习过程中往往呈现出学得多、费时少、效果好的学习特点。所以，如果早期教育阶段能够针对相应“敏感期”适时而教，就能更好地实现以上方面的发展，也能有效预防相应教育贫困的发生。对于不利于儿童相应素养形成的早期环境和教育条件给予有效干预，能更好实现早期教育扶贫效果，进而提升整体教育扶贫战略的落地成效。

（二）学前教育效应及其反贫困价值彰显了早期教育扶贫的先决作用

一方面，学前教育具有长期效应，早期教育扶贫具有显著正功能。来自不同国家的学前教育效应研究几乎都证明学前教育对于个人发展以及社会的发展均具有长期效应。追踪长达30余年的“高瞻-佩里计划”(The High/Scope Perry Preschool Study)研究发现，优质的学前教育在提高儿童受教育年限和教育成就，增加国家税收、减少福利开支以及预防犯罪方面成效明显。^[2]挪威的纵向研究表明，优质的学前教育对于儿童的教育成就、后续就业机会、减少社会福利依赖等都有长期积极效应。^[3]我国上海一项基于国际学生评估项目(PISA)的调查数据分析研究表明，学前教育对学生15岁时学业成就有显著影响。^[4]综合看来，学前教育是具有长期效应的。学前教育发展以及学前教育扶贫对于人或是“穷人”都具有“事半功倍”的效用。

另一方面，儿童早期贫困代价高昂，应警惕早期教育扶贫失范所引发的负性影响。一般来说，贫困在生活中出现得越早，历时相应越长，对儿童的发展也就越不利。一项对985名婴儿及其家庭进行的追踪调查表明，婴儿期就开始长期承受贫困的5岁儿童的智商水平要比非贫困儿童低9分。美国关于儿童的早期纵向研究也表明，贫困儿童进入学校时在认知表现上的分数要比同龄人低60%。而美国社会在未来将为这些儿童可能带来的高失业率、高犯罪率等承担巨大花销，收入损失甚至达到数十亿美元。^{[1]15-16}可见，儿童早期贫困直接影响儿童认知发展水平，间接影响学前教育的长效性。儿童早期贫困的代价高昂，需要通过早期教育来缓解、干预。早期教育作为反贫困的路径之一，不仅可以通过对儿童教育资源的直接供给实现儿童学前发展目标，也能够通过完善影响学前教育的诸多条件，如儿童保育、阅读条件、亲子与师幼互动组织等间接促进早期教育反贫困成效。概言之，关注儿童贫困，尤其是防范早期阶段的贫困对于教育发展与教育扶贫具有直接意义。

二、早期教育扶贫面临的挑战

（一）儿童观与早期教养观存在认知偏颇

有什么样的儿童观就有什么样的早期教养观，而有什么样的早期教养观可能就会有怎样的早

期教育扶贫实践。儿童早期教育扶贫行动需要依托正确的儿童观与教养观，而且这两方面的观念认知既要来自教育扶贫主体，也要来自教育贫困主体，而且二者能够达成共鸣。事实上，现实中人们对于儿童及其发展的认识尚存在片面性，这一点从贫困家庭早期教育样态以及幼儿入园率方面可以窥见。调查显示，中西部地区农村学前毛入园率不足70%。当前，农村学前教育面临“总体性贫困”窘境。^[5]2016年，我国学前三年毛入园率为77.4%，而一些贫困地区的入园率尚难以达到这一比例。例如，2016年湖南省贫困地区学前三年毛入园率为70.6%，宁夏为67.41%，甘肃为73%。贫困地区儿童入园率相对较低固然有来自经济等的客观原因，但也与教养者所持有的传统教养观念有关。贫困地区的家长对于适龄幼儿应当入园接受教育持有消极态度。早期教育扶贫诉诸实现儿童自我发展的可持续能力，但是，如果儿童身边的重要他人没有正确的儿童观念，就很难对发生在儿童以及儿童教育中的贫困现象抱有敏感性，致使早期教育错过关键时期。事实上，如果教育者不相信自己所培养的人具有主观能动性，将很难实现教育的目的。而教育扶贫主体不承认教育贫困主体的主体性，也很难激发教育贫困者自我反贫的意识和能力。

（二）早期教养者知识与能力的缺失

由于教育对象的特殊性，早期教育对于教养者素质提出了很高的要求。教养者除了要具备“爱”的品质外，还要具有专业性的知识和多元能力。早期教育对教养者提出的知识要求包括基本的保育知识、儿童心理学知识、学前教育学知识等学科知识。对养护者提出的能力要求包括卫生保健、有效沟通、教育组织、互动管理、激励评价等。早期教育阶段既涉及幼儿入园前的家庭养育，又涉及三年幼儿园教育，因此教养者在知识、经验、能力方面，尤其是教养观念方面的协调性与融合效果将直接影响儿童的早期教育质量，也影响儿童早期教育贫困的干预效果。不容乐观的是，目前我国学前教育工作者和儿童家长群体在文化资本、教育经历、教育环境等方面参差不齐，在一些经济欠发达，尤其是边远山区的家庭、社区、幼儿教育机构存在着教养者早期教育知识不

足、能力缺失的现象，这对儿童早期教育以及早期教育扶贫带来了直接的挑战。科学研究所揭示的诸如儿童早期学习存在关键期、父母在儿童早期智力发展、社会性发展等方面具有不同作用、亲子关系影响儿童安全感的形成、儿童健康与营养的缺失影响儿童认知甚至是智力发展水平、教养者语言传递的规范性影响儿童语言能力的发展等科学知识往往由于教养者相关知识的缺乏而形成儿童早期教育贫困。

（三）收入贫困成为早期教育扶贫的直接阻力

衣食足而知荣辱。教育，作为个体与家庭的发展性需要，最终目标的实现往往要建立在一定的物质基础上。换言之，如果儿童发展的早期阶段，其生活的家庭尚存在来自物质资源与经济收入上的贫困，那么早期教育贫困将无法成为贫困家庭关注的优先问题。收入贫困作为一种绝对贫困，在我国反贫困进程中得到了有效缓解，反贫困成效的显著性也体现在绝对贫困人群的减少上。但是，由于绝对贫困的标准具有动态性和发展性，绝对贫困线会随着我国经济发展总体实力的增加而逐渐提高，动态的贫困线往往使绝对贫困人群难以固定化地统一或确定。2016年全年国民居民人均可支配收入中位数为20883元。其中，城镇居民人均可支配收入33616元，农村居民人均可支配收入中位数是11149元，贫困地区农村居民人均可支配收入为8452元。^①收入贫困在很大程度上左右了儿童教育发展，正如有的农村教师所言，贫困家庭的儿童在购买学习资源的时候往往要顶着被父母责骂的压力，甚至有的家庭为了节省开支，拒绝送子女进幼儿园。

（四）特殊群体的早期教育扶贫攻坚

快速的、大规模的城市化导致了流动儿童、留守儿童、寄宿儿童等特殊群体的出现。特殊群体表现出的早期教育需求如果不能被合理满足，那么所形成的早期教育贫困将直接成为阻碍早期教育扶贫的因素。据民政部、教育部、公安部摸底排查数据，我国现有农村留守儿童902万人，中西部省份占90%。^[6]这些特殊儿童群体同样面临着来自早期教育又不仅是早期教育的贫困现状，相关研究表明他们在健康、情感、心理发展、认知水平、道德成长方面存在各种程度不一的“贫

① 数据来源：国家统计局。中华人民共和国2016年国民经济和社会发展统计公报（2017-02-28）。

困”现象，这种贫困既有来自物质资本的缺失，也有来自情感等心理资本的缺失，更有来自文化资本缺失带来的教育资本缺失。除了这三大类特殊群体之外，还有一些残障儿童、单亲家庭儿童等，他们的早期成长需要针对性的教育关注。另外，尤其需要警觉的是这些特殊群体的早期教育以及早期教育扶贫过程中存在的对这些儿童的“刻板认知”“污名”“标签化”现象将可能激发这一群体“自证预言”的负性功能，使早期教育与早期教育扶贫难上加难。

三、早期教育扶贫的实施对策

教育扶贫的目的在于通过教育实现脱贫，促进人的认知与人格等可持续的发展，尤其是培养个体可持续学习的能力。儿童早期教育以及早期教育扶贫行动的有效实施能够更好防御、缓解乃至消除儿童的教育贫困以及教育中的儿童贫困问题。探索与构建有效的早期教育模式，寻求行之有效的早期教育扶贫对策，当成为时下早期教育主体以及教育扶贫工作者们亟待思考的问题。

（一）培养并确立发展性的早期教养观念，为早期教育扶贫引入思想原动力

对于教育扶贫主体、教育贫困主体、早期教养者以及儿童本身来说，明确儿童期对于人生发展的重要意义，形成发展性早期教养观念实为必要。实践表明，正确教育观念的缺失是导致贫困的非物质性原因中最为严重乃至糟糕的因素。它将直接导致教育，包括儿童早期教育的行动失败，教育扶贫包括早期教育扶贫的行动失范。确立发展性的早期教育观念需要在两个方面有所体现。一方面，建立科学的智识增长观。这要求早期教养者认识到人的智力具有可塑性，进而降低弱势群体学生体验到刻板印象威胁的强度。对于贫困儿童来说，周围人的智识增长观能够给他们带来可持续的教育助力，而他们自身也将因为他人的关注而实现自我证言的积极效应和自我发展的可持续动力。另一方面，营建“扶志”本位的早期教育扶贫取向，为儿童的发展培养可持续的心理资本。尤其是在儿童早期，作为基本态度和观念形成的重要时期和敏感时期，加强早期教育中对心理能力、良好的态度和价值观的教养陶冶，通过“扶志”导向的早期教育奠定人发展所需要的

心理资本，是早期教育扶贫实践中发展性教养观的又一重要体现。

（二）建立多元主体参与的教养服务体系，为早期教育扶贫提供过程保障

信息技术在一定程度上丰富了教育中主体互动的方式，在教学过程、教育评价方式、师生课外互动等方面实现了具有信息化特征的媒介引入。而其中最为重要的影响之一就是信息技术使以往相对集中、封闭的优质教育资源转变成共享、开放的教育资源成为现实。建立多元主体参与的儿童早期教养服务体系首先需要做出的实践努力就是引入信息化技术，利用远程教育平台开展早期教育扶贫。可以通过优质慕课资源或是其他线上公益教育服务平台，实现儿童早期教育知识共享与技能互动交流。尤其是大学教育机构，针对早期教育的科研机构，具有先进早期教育理念和丰富教育实践的幼儿园机构等应当形成服务共同体，面向贫困地区家长、教师、儿童等早期教育贫困主体实现教育资源的供给、教育问题的反馈等服务建设。除了线上的早期教育服务，线下也应当分区域建立早期教育专家或是专业人员团队。譬如，通过社区建立家庭早期教育指导站，建立由社区工作者、优秀幼儿教育工作者、专业保健工作者等组成的工作队伍，形成以社区为基础的区域早期教育扶贫互动机制。

（三）满足与规约物质援助，为早期教育扶贫解除经济挂碍

历史扶贫经验表明，单纯的物质支援或是收入扶贫会带来一定的扶贫负效应，如导致贫困群体的反贫困路径依赖，形成“懒汉思维”等。阿比吉特·班纳吉（Abhijit Banerjee）和埃斯特·迪弗洛（Esther Duflo）的研究表明，仅仅靠给穷人更多的钱，可能不足以解决问题。^{[7]37}但是，在现实中，因收入贫困而导致教育贫困、身体发展等问题也是事实。所以，给予教育贫困群体必要的物质供给对于促进教育扶贫效果仍具有现实意义。这就要求，在给予贫困儿童家庭以物质援助的同时要考虑到援助内容的教育性价值或是收入扶贫资金的使用规约，以保障物质援助的基础性功能及其带来的促进早期教育扶贫效果的发展性功能的实现。这就需要在早期教育扶贫工作中有必要侧重两方面的物质援助规约或是援助取向。第一，

将物质援助或是资助直接投入到与儿童早期发展息息相关的项目中,如营养改善、学习资源储备、健康检查等。这种直接物资投入可以针对儿童,也可以针对孕妇。事实上,对儿童和父母的直接营养投资,如为孕妇和儿童父母发放强化食品,为儿童提供富含微量元素的营养膳食,鼓励父母为补充营养而消费等,会产生巨大的社会回报。^{[7]37-38}第二,适度减少对低收入家庭的物质资助比例,增加低收入家庭中家长在就业技能、创业知识与技能、信息识别等方面的资助力度,也就是说为贫困家庭的家长提供更多来自教育、就业等方面的福利性投资。与因为收入贫困而怀疑未来可能机遇的家长群体相比,那些具有自我发展能力的家长在实现儿童早期教育脱贫方面更具有思想与行动优势。

(四) 瞄准弱势贫困群体,为早期教育扶贫设计适宜性项目

诸多研究给予早期教育扶贫以学理支持,但是在实践中如何有效实施却是件复杂的事情。正因为此,针对贫困地区早期教育扶贫行动做到“精准识别”“精准施策”就显得更为重要。

一是瞄准弱势贫困群体,依托政府数据监管、社区贫困扫描以及幼儿教育机构的观察验证等多元方式实现弱势贫困群体的有效识别。早期教育扶贫效力的良好实现建立在对早期教育贫困群体的有效识别基础上,尤其是要积极、准确地鉴别早期教育中弱势地位的贫困家庭与儿童,这种鉴别成效不仅影响早期教育扶贫干预的有效性,更涉及早期教育扶贫乃至教育扶贫政策的社会正义与公众舆论效应的后续影响。通过政府数据监管、社区贫困扫描以及幼儿教育机构的多方扫描,早期教育贫困中弱势贫困群体的聚焦更为可能。早期教育贫困扫描要注意各方对绝对贫困的信息占有,贫困家庭教育资本的把握,留守儿童、流动儿童、残障儿童、单亲家庭等特殊家庭结构及其生存与发展资本的了解等,都应当作为瞄准弱势贫困群体的参考。这些内容能够为早期教育扶贫政策设计者提供比较详细的目标群体信息,促进相对精准的扶贫行动的实现。

二是因类制宜,有的放矢开发和设计儿童早期教育扶贫项目。我国贫困地区差异大,致贫原因复杂,将教育扶贫资源精准滴灌到扶助对象的实际需求之中,是落实教育精准扶贫工作的关键。^[8]因类制宜的早期教育扶贫是提升扶贫资源供

给与贫困需求之间契合性的有效路径之一。早期教育扶贫需要因类制宜,也就是说不同的“类”将引领着不同类型的扶贫实践,尤其是早期教育扶贫项目的开发与设计。儿童早期教育扶贫的“类”主要包括这样一些方面,即城市与乡村的区域分类;不同省份不同经济与文化条件的省际分类;幼儿早期与幼儿园阶段的早期阶段分类;不同学科理论与实践指导的学科分类;社区、家庭、政府、学校等不同参与者的扶贫主体分类;留守儿童、流动儿童、其他特殊儿童等早期教育贫困主体分类等。来自不同机构、扶贫主体、不同组织的人们应当积极开辟激发贫困地区早期教育发展活力的教育项目或是相关项目,如贫困儿童阅读项目、社区家庭教育协助项目、儿童早期健康危机干预项目、贫困儿童有效学习研究项目等,以多样化的扶贫项目促进早期教育的价值理性与工具理性的实现。无论哪一类或是哪些类的早期教育扶贫项目都应明确的价值取向是项目不是目的,项目是实现儿童早期教育质量,促进弱势贫困群体通过早期教育反贫困的有机措施。

[本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国农村教育发展基本类型与模型建构研究”(项目编号:18JJD880001)阶段性研究成果]

[参考文献]

- [1]纽曼 苏珊. 学前教育改革与国家反贫困战略: 美国的经验[M]. 李敏谊 霍力岩 译. 北京: 教育科学出版社 2011.
- [2]庞丽娟 韩小雨. 中国学前教育立法: 思考与进程[J]. 北京师范大学学报: 社会科学版 2010(5): 14-20.
- [3]HAVNES T, MOGSTAD M. No child left behind: subsidized child care and children's long-run outcomes[J]. American Economic Journal: Economic Policy 2011 3(2): 97-129.
- [4]陈纯槿 柳倩. 学前教育对学生15岁时学业成就的影响: 基于国际学生评估项目上海调查数据的准实验研究[J]. 学前教育研究 2017(1): 3-12.
- [5]赵永平. 补齐农村学前教育短板[J]. 中国农村教育 2016(22): 23.
- [6]刘博超. 筑起留守儿童心灵的家[N]. 光明日报 2017-07-18(006).
- [7]班纳吉 阿比吉特 迪弗洛 埃斯特. 贫穷的本质[M]. 景芳, 译. 北京: 中信出版社 2013.
- [8]姚松. 教育精准扶贫中的政策阻滞问题及其治理策略[J]. 中国教育学报 2018(4): 36-41.

(责任编辑 蒲丽芳)