

# 中国高等教育公平与可行动研究： 背景、趋势与问题

王 晨<sup>1</sup> 周 钧<sup>2</sup>

(1. 北京师范大学 教育历史与文化研究院, 北京 100875; 2. 北京师范大学 教师教育研究所, 北京 100875)

---

**摘 要：**通过分析中国高等教育在改革过程中存在的具体公平问题及其原因，认为扩招后中国高等教育在扩大整体教育机会，促进女性和少数民族群体受教育机会方面有积极成效，但基于社会阶层的受教育不均衡状况和区域间差异反而日益严重。从中国目前的中央集权与市场经济相混合的体制来看，充分掌握公共权力的政府在解决高等教育公平问题的改革过程中发挥了主导作用，但显然，其立场、观念、宣称的理论等框架性预设和实际的理论、行动、效果之间往往存在一定落差，并会因为自身的权力和利益要求而成为维护自己利益的工具。因此，在高等教育公平的寻求中，更重要的也许是在开放式对话中整体社会改革的实现和政府立场以及管制观念的转变，即如何将普通民众和无利益纠葛的学者的意见和权益真正地整合进政治决策和改进的过程中。在此过程中一种基于经验主义的能推动各方充分协商协作并最终能打破预设框架的改进性可行动研究也许能发挥重要的作用。

**关键词：**高等教育；教育公平；可行动研究；行动研究

**作者简介：**王晨(1977—)，男，浙江温岭人，博士，北京师范大学教育历史与文化研究院副教授，主要从事西方教育思想史、大学思想史研究。

**基金项目：**全国社会科学基金“十二五”规划2012年度教育学青年课题“美国新保守主义大学思想史研究”(项目编号：COA120170)的阶段性研究成果。

**中图分类号：**G649.21 **文献标识码：**A **文章编号：**2095-7068(2014)02-0046-11 **收稿日期：**2014-04-21

---

中国高等教育自文化大革命的停滞和混乱之后，进入了一个重建和改革时期，这一时期的改革，一方面具有市场经济的性质，并接受全球化背景下的教育竞争和权利比较(rights comparison)，另一方面则继续延续了中央集权控制(central control)的特性。这种市场导向的集权控制实际上逐步展现了基于契约论的自由民主社会的正义原则与中国特色社会主义的社会结构和价值观念的不断互动、渗透和冲突的过程。

在此过程中，中国社会中的高等教育与中国

社会一样形成了一种奇怪的混合体制。在此体制下，经济发展和资源(机会)的总体富裕与资源(机会)的再分配和社会正义(权利上的要求)并不匹配，并在政治和社会改革领域形成了一系列新问题。这一体制改进的核心在于：(1)如何解决不同价值观念体系的冲突和融合，从而形成一个具有普遍共识的关于社会正义的核心价值观并据此行动；(2)如何寻求一种能体现民主合作精神的具体的实践性改革操作方式来解决社会和教育中存在的具体问题。无疑，这两个任务需要一种综

合性的方法体系来规范和指引,并在经验性的过程中持续改进,尤其重要的是如何变革政府管理方式,如何吸收普通民众参与到政治和社会改革中。这也许是中国社会和高等教育趋向一个更开放、更自由、更公平的体系的必由之路。

基于此,本文在分析中国高等教育在改革过程中存在的具体公平问题及其原因之后,通过对行动研究和可行动研究模式的解释,建立了一个由要素、主题和过程组成的框架,据此探讨可行动研究模式在实现中国高等教育公平中所能发挥的可能作用。

### 一、背景与问题：从能力主义的稳定模式到改革中的混合体制

从1977年高考恢复至1998年高等教育扩招的21年间,中国高等教育公平基本上处于一种稳定的模式化状态中,这一相对刚性的模式特点是几乎完全基于能力主义,学术表现成为决定个体的高等教育机会、教育过程中的评价和教育结果之影响的核心因素。在不考虑隐性的文化资本因素之下,先赋性社会经济条件的直接影响在此模式中被降至很低的位置。工农子女在高校新生中的比例也从“文革”时期超过70%这一较高的状态回落到30%上下。这一模式显然是对“文革”时期教育的中国革命式反向歧视,即依据较低阶层的出身分配教育机会的一种矫正。在能力主义模式之下,高考被认为是中国最公平的制度之一。与此相应的则是高等教育的免费政策、生活津贴制度、计划招生制度、“统包统分”的就业制度、毕业生的非农户口和干部身份制度以及较小的高等教育规模。这一精英化的制度虽然在宏观社会层面固化和复制了阶层和身份的等级结构形式并强烈地体现了国家意志,因而对个体而言并不能完全体现为积极自由下的公平,但是它确实社会流动中基本实现了基于能力主义的机会平等(equality of opportunity)和条件平等(equality of condition)。

但是自从1997年中国高校根据学费分担原则实行收取学费政策,1998年扩大招生规模之后,这一稳态被打破了。虽然当时扩招和收费的直接目的是应对当时国企改革工人下岗引发的青少年就业竞争问题,应对亚洲金融危机,扩大内需,增加消费,保持经济增长8%的目标,但这一稳态打破的深层原因与全球化背景下中国整体社会体制改革和发展及其思想观念的变化紧密

相关。其中最为核心的因素是:(1)市场化改革。尤其在1985年至2003年间的工资薪酬制度改革中,个人收入与个人人力资本之间的良性互动逐步实现。在改革背景和人力资本的主流理论框架下,教育也从原有的“教育为无产阶级政治服务”重新合法化为“(以个体为基础)为社会经济发展服务”,教育及其结果被作为资源配置的要素之一纳入市场经济体系进行计价交换。<sup>[1]28-35</sup>显然,市场化改革下的经济发展推动了个体的高等教育需求,并通过吸纳较低的阶层进入高等教育,从而成为新形势下的高等教育公平议题的背景。(2)与现代性经济和社会的意识形态相适应的对个体利益、权利和自由的认知和诉求的逐步增强。但是在此过程中,因在不同阶段产生的多种既得利益和权力集团的拖延和操纵而导致的中国改革的不彻底和强者受益的倾向,形成并固化了过渡期的混合体制,从而放大了混合体制中各种不利因素(如权力、财富)对公平的影响,加剧了中国社会的分化和城乡、区域和阶层的差异性结构,并使进入下一种稳定状态模式的过程延长,从而导致了社会群体的不信任和焦虑。因此,对于中国高等教育公平问题而言,全球化确实是一个非常重要的背景,但是变革中的中国的混合体制及其特性却是理解其产生和演变的直接基础。

这一稳态的打破,加速了由政府主导的高等教育体制的局部变革,其中与高等教育公平直接相关的主要为以下几个方面。

(1)学生资助政策。扩招之后,自1987年开始实施的以奖优为导向的奖学金制度已经难以适应收费带来的变化,国家在2002年增设了奖优的国家奖学金(8000RMB人/年)之后,在2007年建立了包括国家励志奖学金(5000RMB人/年)、国家助学金(2000RMB人/年)、师范生免费教育、国家助学贷款(6000RMB人/年)、勤工助学、学费减免等多种形式在内的高校家庭经济困难学生资助体系,并鼓励社会团体、企业和个人面向高校设立奖学金、助学金,共同帮助家庭经济困难学生顺利入学并完成学业。实施之后,基

参见:马和民,高旭平:《教育社会学研究》,上海:上海教育出版社,1998年版,第111页;刘海峰:《公平与效率:21世纪高等教育改革与发展》,福州:福建教育出版社,2003年版,第425页;杨东平:《高等教育入学机会:扩大之中的阶层差距》,《清华大学教育研究》,2006年第1期;李强:《当代中国社会分层与流动》,北京:中国经济出版社,1993年版,第28页。

本杜绝了录取学生因为难以支付学费而不能入学的情况。国家财政和各个学校用于资助困难学生的经费每年达500亿元,资助学生人数达到2 000万人,占学生总人数的20%。但是具有名额限制的竞争性国家奖助学金难以覆盖所有困难学生,并在分配上倾向精英高校以及难以对学生的家庭状况进行准确掌握和细分导致资助体系缺乏有效性。而以贷学金为主的资助体系对学生后续社会生活的质量和就业选择方面的影响也值得关注。

(2)入学考试和录取制度。高考和录取制度一直是高等教育改革最为频繁的部分,也是高等教育公平最受关注的问题。尤其是扩招规模扩大后,能力和人才多元化的趋势要求高考和录取制度作出新的适应性变化。因此,在1999年之后通过科目设置调整(3+X),注重能力考查的命题内容改革,试行保送生制度、高校自主招生制度、加分制度,分省命题等方式来进行多样化选拔和科学性考查,并以网上招生、阳光录取等形式保障程序正义,杜绝因程序的不公开、不透明而造成的招生过程中的腐败和不公。从而试图建立以国家统一考试录取为主,多元化考试和多样化选拔录取相结合的招生考试制度,形成综合评价选拔具有拔尖创新潜能人才的新机制。但是某些制度如加分制度在提倡能力多元化考查的同时也为高考腐败和降低标准打开了方便之门,从而广受诟病。

(3)少数民族补偿政策。中国对少数民族的高等教育入学补偿政策实际上在扩招前就存在,不过在2004年之后根据高等教育情况变化,进行了微调。其政策主要有以下几个方面。一是加分或降分录取政策。即对汉族以外的少数民族考生加20分的高考分数,或者在录取分数线以下降10~25分录取。二是单独划线,单独录取,不参与群体间竞争。如在西藏、新疆等少数民族聚集地区(主要是藏族、维吾尔族等民族),实行对区内少数民族考生单独划线,适当照顾的政策。此外,2005年开始实施的硕士博士研究生层次的“少数民族高层次骨干人才计划”也是运用此类政策。三是开设民族预科班,最高降低80分录取后学习1~2年再进入相应阶段学习。这些政策对于补偿少数民族的教育机会起到了重要的促进作用,但是反向歧视的争论持续存在。

(4)教育过程中的公平政策。随着扩招而来的重要问题是如何进行高等教育质量控制和提升,这也是对教育过程公平的诉求。在此方面,

政府推动的政策主要为全国性的本科教学评估和本科教学质量与教学改革工程。后者在5年内(2006—2010年)共投入25亿元,对高校的专业建设、课程建设、教学改革、教师专业发展进行资助,培育了一大批国家精品课程、国家级教学团队和国家级教学名师,有效地促进了院校对本科教学的重视。但是该工程主要关注教师和课程等教的方面,而较少关注学生的学的方面,因此其对学生学习效果的影响还有待观察。另外,在适应学生群体多元化,促进弱势群体的学业成就方面,该工程没有针对性的行动计划。

这些局部变化虽然产生了一定的效果,但并没有带来高等教育制度乃至外部社会制度的整体变革,反而逐步形成了政府对高等教育机构的分层管制结构和体系,从而进一步影响了教育机会、教育过程和教育产出差异化和不公平<sup>[1]</sup>;与此同时,还衍生出了生活津贴制度与贷助学金制度之间的转换衔接不畅、资助政策有效性不足、未能废止的计划招生制度与市场化 and 大学自主权的矛盾、“统包统分”的就业制度的废除与劳动力市场的多重二元分割、工资制度的僵化和毕业生的非农户口和干部身份制度的冲突等问题。这一变革中的高等教育混合体制在扩大了高等教育规模,总体提高适龄人口的高等教育入学机会,整体降低家庭经济背景差异、城乡差异、性别差异等因素对于人们获取高等教育机会产生影响的同时<sup>[2]</sup>,给中国高等教育公平带来了以下几方面的主要问题。

(1)收费的政策在一定时期内 导致低收入

这些给予贫困学生的资助需要满足相关资格和收入的条件,最困难的学生一般会得到最高资助。但这种收入条件的信息搜集和甄别在准确度和真实性上都存在问题。根据罗朴尚等人的研究,在社会经济地位处于底端的30%的学生中有1/5的学生没有获得任何类型的资助,而且资助受到了经济社会地位以外的因素影响,如党员的政治因素。参见:罗朴尚,宋映泉,魏建国:《中国现行高校学生资助政策评估》,《北京大学教育评论》,2011年第1期。

这一问题在1997年至2003年间表现得尤为明显,农村学生在大学新生中的比例从1996年的49%下降到1999年的最低点46.8%,2003年恢复到49.9%,之后一直上升。另外需要注意的是,城市考生录取率总是高于农村考生录取率,且高于当年总的录取率,农村考生录取率总是低于当年总的录取率,1996年为最大差值13%,2003年至2005年下降并一直稳定在5%左右。数据主要来源为:全国高考工作报名、录取实际汇总数据,及同期国家统计局全国人口普查。参见:苟人民:《从城乡入学机会看高等教育公平》,《教育发展研究》,2006年第9期;苟人民:《高考公平的实证考察与认识》,《高校招生》,2009年第11期。



阶层,尤其是农村低收入家庭处于不利地位。这不仅是因为低收入以及贷学金和奖助学金制度不完善所造成的就读费用的直接支付困难,更重要的是基于对成本支出和高等教育收益之间的差距缩小的预期所形成的现实生存压力而进行的主动选择。较多的低收入阶层子弟因此选择不再进入高等教育,而是直接投入劳动力市场。

(2)扩招后从对数量需求转向对质量和类型的需求使得优质高等教育资源(精英型的高选拔性院校)的获得日益受到先赋性经济和社会条件的影响,即更倾向于社会地位高和经济背景好的优势阶层与群体,弱势阶层子女在获得优质高等教育资源方面更加困难,而更多地就读于高职、专科或一般本科院校。家庭阶层背景与子女接受高等教育的质量和类型的相关性增强。学科专业也成为固化已有社会分层的潜在因素。由社会阶层导致的受教育不均衡,并影响社会经济地位代际流动的情况日益严重。

(3)随着高等教育规模的扩大,以及个体自由和权利观念以及多元价值观的兴起,仅仅注重学业成绩和考试分数的高考面临更多元的公平观念的冲击和改革诉求。(a)更多元的人才评价标准和能力解释的引入所带来的考试和招生制度的形式内容的变化和(b)基于省份地域的计划性名额分配不均衡和考试身份限制成为高等教育入学公平讨论的核心问题。由(a)衍生而来的问题是,社会优势群体通过对能力界定的控制和迎合逐步确立符合自身理想和利益的能力概念和考查模式,并运用优势力量满足此类考查模式(尤其突出的是高考加分政策)。从而在能力主义的面具下通过教育将个体的社会地位差别和等级合理化,隐蔽地完成自身资本、地位和身份的代际传递和再生产。弱势群体在这样的招生制度中将会因为各种资本和特性的缺乏难以与主流能力概念相匹配而日益被排斥和边缘化。(b)问题的形成来源于中国科举时代因区域人口和文化不均衡而产生的“地区定额”的录取制度<sup>[3]</sup>,根本矛盾在于人口大省山东、河南等分配的高考名额与其人口比例不符合、高校招生本地化、高校数量多的大城市北京、上海等学生录取率高,产生了招生的区域性不平等,从而催生了高考移民。该问题的表面原因在于高校录取的现实利益选择,但根本原因在于中国区域发展和人口分布的不均衡、高等教育区域布局不均和政府对高等教育机构的分

层管制、中国城乡的二元社会结构、户籍制度以及相关的流动人口管理制度和公共资源配置和服务体系,其解释和解决途径超出了教育系统的界限,在教育国际化背景下,社会优势群体的子弟还会通过进入国外发达国家的优质大学来巩固其全球化时代的社会地位。另外与区域差异相关的还有高等教育的财政投入,高等教育发达地区财政投入反而高于不发达地区,以2001年高校生均经费为例,各省之间最大落差接近6倍。<sup>[4] 576, 579</sup>

(4)在性别差异对高等教育公平的影响方面,女性的录取比例基本达到其占人口的自然比例,而且女性录取率高于男性录取率并高于总录取率。总体而言,女性在高等教育入学和教育过程中的公平基本实现。但存在的问题是,女大学生中来自农村的比例要小于男大学生中来自农村

参见:何亦名:《教育扩张下教育收益率变化的实证分析》,《中国人口科学》,2009年第2期;邓峰,丁小浩:《中国教育收益率的长期变动分析》,《统计研究》,2013年第7期。收益率的降低主要原因为大学毕业生就业困难和初始收入低。应届大学生的工资比中国农民的平均工资仅仅高了29%,总体处于中等偏低的水平,大学生在校期间人力资本的积累对工资收入的影响依然呈现散乱状态。参见:清华大学中国经济社会数据中心《中国大学生就业追踪调研报告》,出自[http://www.edu.cn/zong\\_he\\_11348/20120626/t20120626\\_799181.shtml](http://www.edu.cn/zong_he_11348/20120626/t20120626_799181.shtml)。

参见:丁小浩:《规模扩大与高等教育入学机会均等化》,《北京大学教育评论》,2006年第2期。另根据杨东平的调查发现,农民子女与工人、党政干部、企业管理人员和专业技术人员子女进入高等学校的可能性之比为1 2.5 17.8 12.8 9.4,其中在全国重点高校中是1 4 31.7 22.6 17.4,农民阶层与整个非农阶层的整体差距表现为后者是前者的5.6倍,在全国重点高校中是9.2倍,其中与党政干部子女的差距则分别达到17.9倍和31.7倍。另一方面,作为体力劳动者的工人和农民,与作为脑力劳动者的党政干部、企业管理人员和专业技术人员子女的机会差距也很大:在高校总体中为9.6倍,在全国重点院校中接近15倍,工农子女的合计份额不到45%,而低阶层子女在高等学历阶段的优势也正在消逝。参见:杨东平:《高等教育入学机会:扩大之中的阶层差距》,《清华大学教育研究》,2006年第1期。

根据谢作栩的调查,国家与社会管理者阶层子女就读文科的机会是城乡无业、失业、半失业者阶层子女的26倍,就读理科的机会是商业服务业员工阶层子女的12倍,就读工科的机会是商业服务业员工阶层子女的16倍,就读管理学的机会是城乡无业、失业、半失业者阶层子女的43倍。而且中上阶层在所有四个学科都拥有明显的入读优势。谢作栩,王伟宜:《社会阶层子女高等教育入学机会差异研究:从科类、专业角度谈起》,《大学教育科学》,2005年第4期。

2005年女性录取比例为48.08%,同年女性占人口自然比例为48.47%,女性占大学在校生人数比例为47.08%。参见:苟人民:《高考公平的实证考察与认识》,《高校招生》,2009年第11期。

的比例,农村女性的入学机会要大大小于城镇女性。另外在高等教育对生活影响即教育结果公平方面,性别差异明显。虽然有实证研究发现女性的教育收益率普遍高于男性,但也有实证研究证明农村女性的教育收益率大大低于男性;而且从工资收入方面来看,性别差异非常明显,说明劳动力市场存在较为严重的性别歧视。另一个潜在的但未经过实证检验的趋势是,随着基于现代精细特性和以学业表现为核心的现代教育系统的逆向选择,在大学中的女生比例日益高于男性,她们往往也有更好的学业表现。这一状况是否会使男性在教育过程中处于不利的地位,并将这种地位传递到社会结构中?这一过程如何与社会意识和现有结构相冲突,乃至引起高等教育机构主动而隐性的对女性的歧视政策?这些都是值得关注的问题。

(5)少数民族享有多种高等教育入学补偿政策,而且在扩招后其接受高等教育的规模不断扩大,因此相对而言,少数民族学生较汉族学生更易获得本科层次的教育机会;<sup>[5]</sup>少数民族中低收入家庭子女较汉族低收入家庭子女能获得更多的高等教育入学机会。但是少数民族考生的报名和录取等比例依然少于少数民族占全国人口的比例。与此同时,少数民族学生的高等教育公平受社会条件的影响更为显著,如来自城镇的少数民族学生比来自农村的少数民族学生拥有更多的高等教育机会<sup>[6]</sup>;家庭处于优势阶层的少数民族子女拥有的高等教育入学机会大致是基础阶层子女的9倍,父母为大学本科及以上学历,其子女的辈出率是其父母教育程度为小学及以下的子女的38倍,均远远高于汉族水平。<sup>[7]</sup>这一问题在前述民族预科班的招生中也极为显著,即预科班收取高额学费(某些院校甚至高到8~10万元)而导致入学机会被少数民族中的高收入和精英阶层所把持。另一个重要的问题是,少数民族在教育过程和教育结果方面,由于语言、文化等原因带来的不平等依然深深地影响其在高等教育和未来社会生活中的地位和成就。

## 二、行动研究与可行动研究:在中国教育的应用、局限和可能性

20世纪50年代,在德裔美籍心理学家勒温(K. Lewin)美国哥伦比亚大学师范学院科里(C. Corey)弗谢(A. Foshay)和古德逊(M. Goodson)

等学者的推动下,行动研究(action research)在英美等发达国家的教育领域形成高潮。早期的行动研究以解决教育实践者遇到的具体问题为目的,被学者称为“技术性行动研究”和“实践性行动研究”。尽管如此,勒温仍然将行动研究视为通向民主的途径,尤其重视改善不平等、偏见等问题。进入20世纪80年代,凯米斯(S. Kemmis)、卡尔(W. Car)、麦克塔格(R. McTaggart)等学者继承了勒温的传统,在借鉴哈贝马斯批判理论的基础上,提出了批判性行动研究范式(critical action research)。在他们看来,批判性行动研究是一种集体性的、自我反思性的探究活动,其目的在于促进社会和教育实践中的理性和公正。<sup>[8]</sup>研究过程中的集体参与、理解与诠释、对非理性和不公正的批判、打开交往空间、改变现实、以解放为宗旨等,成为批判性行动研究的特征。<sup>[9]121-138</sup>

在中国教育界,将研究者、实践者和政策制定者结合起来,针对实践中所遇到的问题,边研

根据谢作栩等人的调查,城镇女大学生与农村女大学生的比例为59.30:40.70,相差近20%。谢作栩等:《我国女性高等教育入学机会的城乡差异研究》,《中国地质大学学报:社会科学版》,2008年第6期。

Zhang J S, Zhao Y H, Park A, Song X Q. Economic returns to schooling in urban China 1988 to 2001. Journal of Comparative Economics, 2005, (3); Bjorn G, Li S. Economic transformation and the gender earnings gap in urban China. Journal of Population Economics, 2000, (13); Li H Z. Economic transition and returns to education in China. Economics of Education Review, 2003, (22); 梁润:《中国城乡教育收益率差异与收入差距》,《当代经济科学》,2011年第6期。

赵力涛的研究发现教育对男性非农就业的影响要远远大于女性。对男性而言,每增加一年的教育,非农就业的机会和仍然从事农业相比就增加了29.14%,教育对女性的影响则小得多,为每年8.18%。赵力涛:《中国农村的教育收益率研究》,《中国社会科学》,2006年第3期。

根据何亦名对1991至2006年数据的研究,性别工资差异最高的年份是2006年,男性比女性高28.19%,性别工资差异最低的1993年,男女工人之间也存在13.16%的差异。何亦名:《教育扩张下教育收益率变化的实证分析》,《中国人口科学》,2009年第2期。

普通高校的少数民族在校生由1998年的2.63万人迅速增长到2007年的115.35万人,年均增长率为19.8%,接近全国年均增长20.9%的水平。参见:谢作栩,谭敏:《中国大陆不同社会阶层少数民族的高等教育入学机会差异分析》,《中国高等教育评论》,2010年第1期。

以2005年为例,少数民族总人口占全国人口总数的比例为9.44%,而录取率为7.25%。参见:苟人民:《高考公平的实证考察与认识》,《高校招生》,2009年第11期。

究边行动,在反馈中进行检验、评估和持续改进的行动研究或行动探究的模式已经得到了较为广泛的应用。这一应用最早可以追溯到20世纪70年代末和80年代初在中国某些中小学校进行的行动研究实践。例如,1977年,上海市青浦区展开了中国历史上的首次行动研究实践,历时15年,称为“青浦实验”。青浦实验者在借鉴西方行动研究理论特别是勒温所确立的基本思想的基础上,对行动研究的弱点进行了批评并由此对行动研究进行了改造。出于对纯粹理性经验的追求,青浦实验者提出了“回到数学的教育规律”的口号,采取了改造后的行动研究方法即“实践筛选法”。“实践筛选法”的程序是:“首先,明确问题,总结有助于解决问题的各种教学经验,然后制定计划。第二,根据计划在课堂中实施这些经验。第三,对课堂实施效果进行系统考评。第四,根据考评结果对原有经验逐步调节:淘汰、发展或优化组合。然后再计划、再实施、再考评、再调节。多次反复,直至筛选出理性的经验系统。”<sup>[10]</sup>

中国教育界的行动研究大致可以分为三个阶段。

(1)实证主义阶段(1977—1992年)。中国早期的行动研究所具有的实证主义的倾向使研究者认为行动研究的目的是以教育实验的方式探究普遍的教育规律,强调教育的科学性和在实验过程中对条件的控制。如“青浦实验”就强调对行动研究方法的改造,以便于得出易于推广的、可重复检验的理性经验系统。这种实证主义的行动研究在实施过程中有很大的难度,仅有极少部分中小学教师参与,所以行动研究没有普遍被中小学教师所接受。

(2)实证主义与解释主义并存阶段(1993—2000年)。在这一时期,对严格意义上的教育实验的反思和宽泛化理解使得中国的行动研究具备了解释主义的精神。对教育科学性的强调逐步让位于对在情景中建构个人理论的重视,教师和研究者合作研究教师自己的问题,要求在教育教学的实际情境中去发现问题和解决问题,由此理解情境化的教育实践,并在反思和批判中去除不合理的成分。例如,从1997年开始,华东师范大学的研究者分别同上海和无锡的两所小学建立起教育研究志愿者小组,共同进行行动研究的尝试,基本遵照(a)问题的发现与界定;(b)分析问题的成因或症结;(c)问题的解决;(d)反思与讨论

等此类程序。但是在另一方面,一些教育研究者依然坚持理论对实践的先行作用,仍遵循着实证主义的假设—验证模式。例如,华东师范大学著名教育学者叶澜教授主持的“新基础教育探索性研究”(1994—1998年)就强调要在已建构的理论体系指导下通过实践来检验理论。在此倾向下,研究者和实践者体现的是指导和执行不平等的单向权威/权力关系,他们研究的是研究者提出的问题,依然注重科学的方法、工具—目的性的思维和管理的形式。

(3)解释主义阶段(2001年至今)。在2001年开始的中国基础教育课程改革中,中国教育界对教师角色有了新的认识,教师从单纯的知识传递者和道德规范者演变成为了学生潜能的开发者、学习环境的生成者、教学文化的产生者和学生人格形成的影响者。要实现这些职责,教师必须不断学习,解决不断涌现的现实问题,他/她必须是一位研究型的教师。这推动了行动研究在全国范围的草根化趋势,并更为强调以教师为核心的解释主义的立场。行动研究也渐渐地成为教师将他人理论转化为个人理论,再转化为教学行为,从而促进学生发展和教师专业发展的一种过程。<sup>[10]</sup>在这一阶段,在学术、理论、逻辑和实用性、可行性的冲突中,天平开始倾向于后者。研究者开始成为隐藏于幕后的第二者。这一时期的经典案例是在吉恩·迈克尼富(Jean McNiff)、杰克·怀德(Jack Whitehead)、毛理娅·莱德劳(Moira Laidlaw)指导下,宁夏师范学院关于中国外语教学的行动研究(2003年至今),该项目遵循行动研究的五步法,强调“教师作为行动的研究者是知识的创作者”<sup>[11]</sup>这一观点。

但学者的研究发现,即便经历了较长时间的发展,中国教师在做行动研究时仍然面临着许多问题。包括:(1)教师不能完全理解行动研究的概念、意义和作用,例如将其理解为一种不需要经过严格的研究方法训练就可以亲自操作的较方便、随意的研究方法,从而等同于一种经验总结而忽视了系统收集数据的过程;(2)教师做研究的动力不足,需要外部推动;(3)教师没有时间做研究,没有图书资源的支持,既缺乏理论的认识和指导,也缺乏研究方法方面的知识和技能;(4)教师在做行动研究的过程中会感受到压力;等等。<sup>[12]</sup>而从中国教育行动研究的整体历程来看,行动研究依然被囿于学校和教育的系统和过



程之内,主要作为解决教与学中出现的具体问题的工具,最终目的在于改进教学,提高学生学业成绩,促进教师专业发展。至今,在中国大陆还未见批判性行动研究范式的实践应用,也未见对系统和过程自身以及某些基本假设前提和重大核心问题进行反思性思考,对行动研究自身的反思也刚刚开始。在高等教育领域,几乎未见应用行动研究模式解决其内部问题的研究和实践,遑论以此解决需要以平等的开放性反思和交流突破固化体制和框架性预设的中国高等教育公平问题。

行动研究在中国教育界面临的困境使得我们发现了阻碍此类方法运用的如下问题:(1)权威的压制和已有体系的固化使得被支配的一方难以真正参与问题的解决,问题的研究和解决难以打破既有的路径和框架;(2)基于群体的利益和信念所形成的立场导致了封闭、傲慢、偏见和冲突,从而难以形成信任的文化和倾心投入的状态;(3)学界科学化倾向下的理论上的自娱自乐或者迎合权力的倾向导致了理论与实践的脱离,从而难以解决对民众教育公平产生真正影响的现实问题。上述状况使得我们相信,要想解决或改良现实中的问题,尤其是系统性、根本性和复杂性问题,如社会正义和教育公平,需要找到能突破上述困境的方法和模式。

要解决中国高等教育公平问题,在我们看来,至少需要遵循以下四个基本步骤与原则:(1)对现实状况实证式的非预设的信息收集,为分析和策略选择提供坚实的事实基础;(2)以诚实、开放和负责的道德意愿对现实问题及其成因进行批判和反思性的分析,以找出问题的影响因素,并反思框架性预设;(3)以民主和探究的方式多元而充分地讨论改进的愿景和途径,并选择解决方案;(4)以谨慎和缓的方式采取行动,并辅以各种有效的评估和反思,以获得持续的有效成果和适应性的变化。

针对行动研究的缺点,美国学者密歇根大学教授爱德华·圣约翰(Edward St. John)发展了一套建立在哈贝马斯的社会批判理论和交往伦理学、杜威的民主社会与行动探究、阿格里斯和绍恩(Argyris & Schön)的协商调解理论(the theories of consultation and intervention)基础之上的综合性研究——行动的生成性框架,并称之为可行动研究(actionable research),这一概念和模式充分体现了上述原则和步骤。这就意味着,可行动研究有

可能为中国高等教育公平问题的解决提供一条可行的途径。

可行动研究实质上结合了实证研究的优点,因为它遵从量化研究和质性研究的规范,而且它还强调在研究中坚持实验性的态度。同时,可行动研究具有批判性特征,目的在于发现社会及教育中的不公平现象及其根源,通过行动探究,在多元的方案中反思性地选择解决问题的政策和行动策略。另外,可行动研究倡导研究者、政策制定者和实践者的多方合作,打破既有的支配与被支配或对等交换的社会关系,在研究和行动中形成新型平等伙伴关系及民主的共同体。

可行动研究的步骤包括:首先,厘清社会与教育体系中存在的挑战性问题。在这一步需要审视现存的竞争性假设,思考竞争性利益集团的主张,考虑竞争性结果,尤其是当竞争性结果同时涉及基本权利和平等机会的时候。完成这一步骤需要应用多种数据资源,包括现有数据库,或实施问卷调查、访谈等。之后,确定并评估可能的解决方案,发展行动计划。然后,实验行动计划并评估效果。最后修订政策及实践。

可行动研究的优势体现在:(1)它在思考问题的发现、研究和政策的制定、实施和反馈、改进时,重视的不仅仅是传统的政策、策略和组织层面,而是将学校的实践者、大学的研究者和政府的政策制定者三者融合在更为微观的社会关系与交往层面,探讨道德伦理、情感态度、非正式组织、个人与共同体等更为具体和本原的构成因素,并以此来重构认知和行动体系。这样一种融合无疑更具有解释力和原动力,更生活化,从而更具实践性和可操作性。(2)它将历史的反思与自我的反思结合了起来。其中对现代传统研究方法科学化的历史反思,将以前被排除的非认知因素、道德伦理因素重新引入到了社会问题的批判和解决中;而对研究者的自我反思则意味着克服傲慢和偏见,以谦卑而自由的姿态将自身放入了既独立却又第二位的位置中,并与各群体的自我反思融合了起来。(3)它通过学者与社会人

参见:St. John, E. P. Actionable Research and Social Justice: Using Research in Social and Educational Problem Solving. A Presentation at Beijing Normal University, Beijing, China, May, 2012; St. John, E. P. Research Actionable Knowledge, and Social Change: Reclaiming Social Responsibility Through Research Partnerships. Sterling Stylus Publishing, September, 2013.

之角色的融合将研究本身与社会正义紧密地结合起来,学者立足的不再是价值中立原则下的理论意义或研究理论与社会正义的关系,而是自身的道德目标,学者的研究因此也与其自身的生活实践紧密结合了起来,而成为一种社会正义的信念。即便存在不客观和不中立的批评,这种有信念的行动依然是改变社会的重要动力。而其中体现的对自我利益和权力团体利益的反对有助于唤醒和坚持学者担当道义的观念,静观的人生(vita contemplativa)与行动的人生(vita activa)在此合二为一。这些优势与中国传统文化中道与生活之关系、社会交往的特性和知识分子即“士”的社会功能是相契合的。〔13〕

对于当前中国而言,可行动研究的价值还在于通过这一系统的框架让我们切实看到了解决重大问题所需的超越体系与视域转换的可能性和操作方法,这一任务的难度在于它不仅涉及认识论和社会规范的调整,更需要克服权力、利益关系和情感体验所带来的阻碍。根据中国改革的经验,其问题的解决往往在于提出一个经过充分检验的科学的解决方案,但也更在于如何在信任和安全的氛围中以说服或补偿的方式让个体或群体暂时或部分让渡自己的权益以完成有助于公益的改革,并最终让让渡了部分权益的个体和群体能够切实地享有公益带给他们的益处。但现在的改革的实际情况却往往难以做到这一点,其核心原因就在于因上述混合体制的固化所形成的权力利益支配机制既难以形成好的解决方案,也更难以让渡已得的权力利益。

从更宏大的角度而论,可行动研究理论所关注的是人与自身和世界关系的认识和改造中存在的诸多矛盾,对这些矛盾的理解和处理将是能否更好地理解 and 促进人与社会发展的更根本的制约力量。这些矛盾包括:言辞与行动的关系;知识与道德的关系;理论与实践的关系;情感与理性的关系;开放与封闭的关系;保守与进步的关系。这些矛盾的历史脉络使得我们清楚地认识到可行动研究所面临的人类的永恒问题和所处的历史位置。

### 三、框架与主题：通过可行动研究促进高等教育公平

通过可行动研究促进中国高等教育公平的进程需要依据以下三个框架：

(1)基本要素框架。根据可行动研究特点和中国高等教育的具体情况,基本要素框架构成如图1所示。

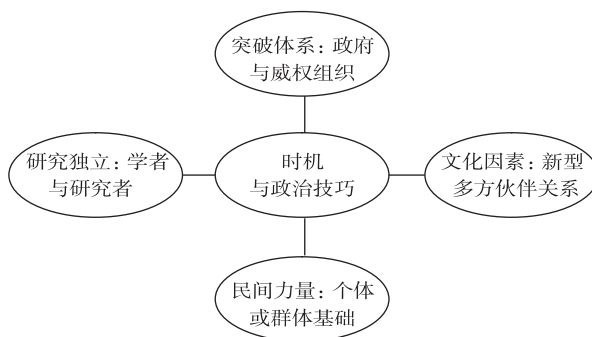


图1 基本要素框架

在此框架中,政府、学者和民间力量作为政策制定者、研究者和利益相关者参与高等教育公平问题解决方案的选择、实施和改进,其各自的核心责任分别在于突破原有体系和固化的利益格局,推动政策的实施和反思;采用多种方法进行独立研究,提供改革所需的信息和评估评价支持,从而推动创新的实践方式;提供竞争性方案,并参与充分、负责和具有道德力量的讨论、实践和反思。而在三者参与适应性改变的过程中,最为重要的是基于信念、情感与伦理等因素的新型多方伙伴关系的建立和保持以及对时机的把握和政治技巧的运用。

(2)主题框架。无论是公平教育学(equity pedagogy)理论框架,还是基于可行动研究对高等教育公平的分析,都至少包含以下核心主题：

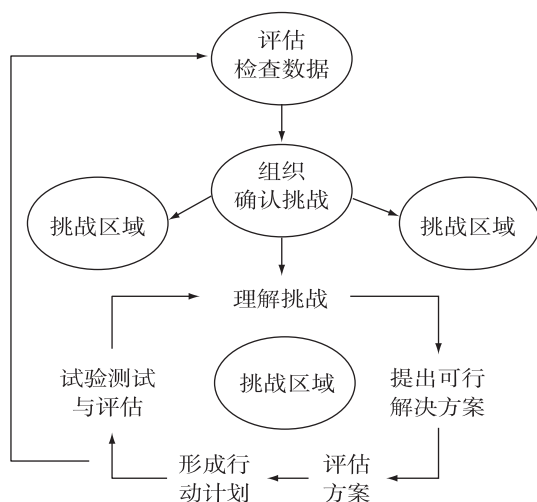
参见：Banks J A, Cochran-Smith M, Moll L, et al. Teaching Diverse Learners, 出自 L Darling-Hammond, J Bransford. Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005: 232-274; Flessner R, Zeichner K, Eggington K. Tying It All Together: Implications for Classrooms, Schools, and Districts, 出自 C Caro-Bruce, R Flessner, M Klehr, et al. Creating Equitable Classrooms Through Action Research. Thousand Oaks CA: Corwin Press, 2007: 277-296.

参见：St. John, E. P. Actionable Research and Social Justice: Using Research in Social and Educational Problem Solving. A Presentation at Beijing Normal University, Beijing, China, May, 2012; St. John, E. P. Research Actionable Knowledge, and Social Change: Reclaiming Social Responsibility Through Research Partnerships. Sterling Stylus Publishing, September, 2013.



(a)建立或重建共同的社会文化意识;(b)为所有学生创建学习环境和条件;(c)无论何种背景的学生,都能给予他们权利,并承认他们;(d)提升少数民族和贫困学生的学术成绩。这些主题思考无疑要与全球化背景下政治、哲学、文化、价值观和社会的变化以及因为市场化、私有化和国际竞争导致的高等教育不平等状况的新发展和新问题,如优质大学教育机会的不均等,学生贷款导致教育对社会成就影响不公平,教育标准提高之后的教育公平重置等联系起来。

(3)过程框架。可行动研究模式中的行动探究模式(The Action Inquiry Model ,AIM)是可采用的较为成熟的模式(见图2)。该模式将公共问责体系当作鼓励和培育根本性变革的方式,实践者和研究者可以在此框架和问责体系下进行合作。以研究为基础的行动探究在改革过程中会发挥两种作用:第一个作用是它能够对需要改革的主题进行评估,从而获得一种见识;第二个作用是它有助于实践者通过实验性行动调整他们的改革进程。社会各方在此过程中得以发声,从而明确核心的挑战。此过程的重点是如何遵循定量和定性等评估和评价的方法,并与上述两个框架结合,形成一个有助于综合的适应性行动的非教条的生成性体系。



### 3. 制定覆盖更多低收入家庭子女的资助政策

尽管国家财政和各个高校已实行资助困难学生的制度,但是具有名额限制的竞争性国家助学金难以覆盖所有困难学生,并在分配上倾向精英高校,导致困难学生就读费用的直接支付困难。而贷款的方式又进一步加剧了低收入家庭的提升其社会经济地位的难度。因此需要通过可行动研究探讨解决这一问题的途径。为了制定覆盖更多低收入家庭子女的资助政策,我们需要依据调查数据来判断在校低收入家庭子女的数量、所就读院校分布、就读院校学费、家庭收入等事实,然后制定分级别的资助政策以及行动计划。通过实验性行动计划的实施,评估其效果,之后修正资助政策,达到在促进教育公平的同时,也提高资助的有效性的目的。

### 4. 针对少数民族学生实施文化回应性教学

对于少数民族学生而言,由于语言、文化等原因带来的不平等影响着他们在基础教育阶段和高等教育阶段的学业成就,也影响他们在未来社会生活中的地位。因此,可以借助可行动研究探索在中小学校、高等院校针对少数民族学生实施文化回应性教学(culturally responsive teaching)的政策和实践。文化回应性教学指教师在教育和教学中考虑差异性学生群体的语言和文化背景、学习需求等,制定适应少数民族学生的课程、教学方法和评价措施等,促进包括少数民族学生在内的所有学生的学业进步。<sup>[14] 232-274</sup> 在研究和收集少数民族学生的学习风格、学习优势和不足、学习态度和动机等方面的信息和数据,并据此进行批判式分析,找出问题的原因所在,然后制订适应少数民族学生需求的实验性教学方案。通过试点实施文化回应性教学方案,评估其效果,提出政策建议和实践措施。

### 5. 在高考加分、自主招生等政策制定中,引入多主体参与决策的模式

如前文所分析,社会优势群体通过对能力界定的控制逐步确立符合自身理想和利益的能力概念和考察模式,通过诸如高考加分政策、自主招生等方式,隐蔽地将弱势群体排斥或边缘化。而在高校的招生制度改革中,原有制度与新的改革混杂,难有总体性的推进。为解决这一问题,根据可行动研究的主张,研究者首先要质疑现有的假设,质疑文化剥夺理论(cultural deprivation theory)提出的同化哲学观即顺应主流文化的传

统和期望。<sup>[15]</sup>同时将开放战略过程作为中间步骤,在进行实证式研究和调查的基础上,用收集的信息与数据,来探讨顽固问题的成因。同时通过开放的平等的交往对话,形成包括研究者、政策制定者、利益相关者、弱势群体等在内的新型的多方伙伴关系,打破固有利益的束缚,打破宣称的理论和政策与实施的理论和政策之间的差别,对可供选择的替代性解决方案进行评估,共同参与真正的民主决策,并设计行动策略来为效果的评价、系统的持续再设计和实践的完善提供支撑和信息。这些方案包括:通过打破教育部门的管理体系,改革计划性招生制度,将高考作为录取标准之一与高校完全的自主招生相结合,辅以外政府或社会力量的评价、审查和制约制度,以解决高考招生中的能力与公平的冲突问题;在已有制度中,进一步通过精细化研究,提供计划指标决策的数据信息基础,以进一步解决公平问题。

## 四、结论

随着改革的持续进展和市场化、全球化的冲击,在权力和利益分配格局的急剧变化中,中国社会中出现了剧烈的群体分化现象。这种群体分化并没有建立在价值观念和行为规范准则基本共识的基础之上。社会主义的信念,中国传统文化和价值观念以及以市场经济及其群己准则为核心的西方现代观念相互竞争冲突,导致了意识的混乱、道德标准的歧异和行为的不确定。既得权力和利益群体逐步固化和增强自身的地位,政府基于自身统治的理由难以转变对社会加强管理和控制的立场,难以从公益和民众的角度放权。这使得改革的政策、制度和进程往往演变为具有话语权的既得利益阶层和强势群体对弱势群体利益和权利的无视甚至剥夺。在此状况下,民粹主义的激进情绪日益显露,并进一步造成了基于不同社会地位的群体之间的冲突,甚至出现社会对立和分裂的倾向。问题的解决和政策的制定,在此情况下,往往难以进行充分而理性的讨论,也难以获得有效的行动和实践。由此可见,从某种意义上而言,中国社会问题以及教育问题的解决,其核心不在于制度,而在于政治以及寻求一种超越制度的,体现理性、温和和道德感的对话、交往和行动形式。据此而言,可行动研究恰恰是中国解决自身问题所需要的良善的方法和模式之一。

显然,成功地领导改革的政府,不仅能够创制政策,由国家来采取行动促进政治和经济改革,同时还应当能够成功地同化现代化所造成的获得了新的社会意识的各种社会力量。

### 参考文献

- [1] 罗燕,杨朴. 中国高等教育的制度正义:在扩张和平等之间——新制度主义社会学的分析[J]. 清华大学教育研究,2011,(12).
- [2] 丁小浩. 规模扩大与高等教育入学机会均等化[J]. 北京大学教育评论,2006,(2).
- [3] 冯建民. 高考分省划线定额录取:历史参照、问题及对策[J]. 湖北招生考试,2007,(12).
- [4] 中国教育与人力资源课题组. 从人口大国迈向人力资源强国[M]. 北京:高等教育出版社,2003.
- [5] 谭敏,谢作栩. 家庭背景、族群身份与我国少数民族的高等教育获得[J]. 高等教育研究,2011,(10).
- [6] 陈小伟,谢作栩. 3种资本对不同民族子女高等教育入学机会影响的差异分析[J]. 教育与经济,2009,(4).
- [7] 谢作栩,谭敏. 中国大陆不同社会阶层少数民族的高等教育入学机会差异分析[J]. 中国高等教育评论,2009,(1).
- [8] Kemmis S, McTaggart R. The Action Research Planner[M]. 3rd. Victoria: Deakin University Press, 1988.
- [9] Kemmis S. Critical Theory and Participatory Action Research[G]// Reason P, Bradbury H. The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.
- [10] Zhou Jun, Katrina Yan Liu. Development of Action Research in China: Review and Reflection[J]. Asia Pacific Educational Review, 2011,(2).
- [11] Whitehead J. Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve My Practice?'[J]. Cambridge Journal of Education, 1989,(1).
- [12] Zhou Jun. Problems Teachers Face When They Do Action Research and Possible Solutions: Three Cases[J]. Chinese Education and Society, 2012,(4).
- [13] 余英时. 士与中国文化[M]. 上海:上海人民出版社,2003.
- [14] Banks J A, Cochran-Smith M, Moll L, et al. Teaching Diverse Learners[G]// Darling-Hammond L, Bransford J. Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005.
- [15] Nieto S. Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century[M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

[责任编辑:罗雯瑶]