

◎全民优质教育均衡发展的理论与实践丛书◎

戴嘉敏 周谷平 吴长平 徐小洲 主编

# 从“差距合作” 到“差异合作”

——宁波市江东区学校合作的创新实践

吴华 吴长平 闻待 著

山东教育出版社

◎ 浙江省哲学社会科学规划课题《全民优质均衡教育的区域探索》终期成果

◎ 浙江大学“211工程”三期重点学科建设项目《人才成长规律与创新人才培养模式》研究成果

◎ 全民优质教育均衡发展的理论与实践丛书 ◎

戴嘉敏 周谷平 吴长平 徐小洲 主编

# 从“差距合作” 到“差异合作”

## ——宁波市江东区学校合作的创新实践

吴华 吴长平 闻待 著



山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

从“差距合作”到“差异合作”/吴华,吴长平,闻待著.  
—济南:山东教育出版社,2009.12

(全民优质教育均衡发展的理论与实践丛书/戴嘉敏,  
周谷平等主编)

ISBN 978-7-5328-6575-8

I. ①从… II. ①吴…②吴…③闻… III. ①教育  
工作—研究—中国 IV. ①G52

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第229059号

# 总序

均衡发展是我国当前教育改革的热点和难点问题。随着社会经济的不断发展,人民群众对教育的关注正逐渐从“有学上”转向“上好学”。群众日益增长的对优质教育资源的需求与现有优质教育资源的存量不足及配置不均的矛盾日渐凸显,成为我国教育在理论和实践探索中的一个瓶颈,直接制约着教育公平的实现和社会主义和谐社会的建设。同样,对教育公平和教育均衡发展的追求也是世界各国共同面临的问题和挑战。不论是美国的“不让一个孩子掉队”、澳大利亚以“均衡化”为目标的基础教育改革、日本的“规范化学校建设”,还是芬兰对“优质均衡”的推进、南非的“全纳教育”,都体现了全球范围内朝着这一理想的逼近及共同努力。

正是在这一背景下,浙江宁波市江东区教育局与浙江大学教育学院合作,在充分吸取国内外相关研究成果和实践经验的基础上,以《全民优质均衡教育的区域探索》为主题,系统梳理、总结江东区历年来在推进教育均衡发展过程中的实践尝试和理论探索,以期寻求一条新形势下迈向优质教育均衡、全民教育普及的区域教育可持续发展之路。

本研究立足江东社会经济发展实际,将全民优质教育均衡发展置于整个时代、社会变迁的大背景中,探索江东区教育与社会的协调和互动。从区域教育整体设计的角度,以一个区为个案,系统构建我国沿海经济发达地区实现全民优质教育均衡发展的实践体系。通过理论研究、制度与政策创新、均衡发展指标体系建立与测评、特色学校创建、有效课堂教学模式开发以及基于现

代教育信息技术的资源共享平台构筑等,初步实现了优质资源配置和学校内涵发展的均衡目标。本丛书就是这些探索的结晶,也是理论与实践结合、高校与地方合作的结晶。

近年来,江东区坚持“区域层面走均衡发展之路,学校层面走内涵发展之路”,牢固确立“率先发展、均衡发展、内涵发展、持续发展”四个意识,教育事业取得了长足的进步。基础教育改革不断深入,终身教育体系和学习型社会初步形成,涌现出一批特色学校,整体教育质量得到较大的提升。江东区先后成为浙江省教育强区、全国幼儿教育先进区、全国社区教育实验区和全国区域教育均衡发展特色示范区。经过实践与探索,我们深刻地认识到,推进全民优质教育均衡发展是一个复杂、艰巨的系统工程,需要全社会的共同努力。区域教育的发展总是一个从不均衡到相对均衡的动态、螺旋式进程,因此,对教育均衡发展的追求也将是一个不懈努力的过程。希望我们这些理论与实践的尝试能为我国教育的均衡发展尽一份绵薄之力,也希望在这一领域有更多的研究成果问世。

总课题组

2009年10月

# 前 言

本书为浙江大学教育学院和宁波江东区教育局合作项目“全民优质均衡教育的区域探索”的系列研究成果之一。本书全面探讨了“学校合作”(校际合作)在实现区域教育均衡发展中的作用、机制和模式等理论问题,建立了校际合作的“差异合作”理论,在此理论指导下的政策设计进行了系统的阐述,并对宁波江东区“差异合作”的学校实践提供了丰富的案例。

本书内容由绪论等七个章节构成,其中绪论:重新认识学校合作,对学校合作在区域教育均衡发展中的作用进行了全面的概述,建立了“差异合作”的基本理论框架;第一章:学校合作的实践,对目前国内“学校合作”实践的主要模式进行了全面的介绍和系统的分析;第二章:学校合作的一般理论,对学校合作的理论背景进行了全面系统的阐述,建立了学校合作完整的分析框架;第三章:宁波市江东区学校“差异合作”的区域探索,全面回顾了学校合作“江东模式”产生与发展的历史演变过程,对宁波市江东区在“学校合作”上的创新实践——共同发展学区进行了深入地分析;第四章:宁波市江东区“差异合作”的学区实践,对宁波江东区“共同发展学区”的实践过程、内容、制度架构、政策设计和成效在学区层面进行了全面描述;第五章:宁波市江东区“差异合作”的学校实践,对宁波市江东区“共同发展学区”制度设计中的微观主体——学校之间的合作行为提供了生动而丰富的案例;最后,在结语:尊重和提倡“地方创新”中对地方教育行政部门在教育制度创新中的作用进行了方法论意义的讨论。

本书由吴华负责结构设计与内容统筹,其中绪论、第二章、结

语和附录由吴华完成,第三章由吴长平完成,第一、第四、第五章由闻待完成,最后由吴华统稿。

本专题在研究过程中得到宁波市江东区教育局领导、干部、研究人员和相关学校校长、教职员工的有力支持与全面配合,本书写作过程中与课题组成员、宁波市江东区教育局的领导和相关人员进行了多次深入系统的讨论,对于保证本书质量发挥了重要作用,特此致谢。

# 目 录

总 序	/1
前 言	/1
绪 论 重新认识“学校合作”	/1
一、区域教育均衡发展的两个阶段	/1
二、教育质量均衡的基本逻辑	/2
三、区域教育资源共享模式的演变	/4
四、“学校合作”的方法论	/6
五、“差异合作”的教育学价值	/8
六、学校合作的公共政策价值	/9
七、宏观视野中的“学校合作”	/12
第一章 学校合作的实践	/14
第一节 政府主导的学校合作	/14
一、对口帮扶政策	/15
二、教师轮岗流动	/19
第二节 组织推动的学校合作	/25
一、教育集团模式	/25
二、学区制模式	/30
第三节 自主生成的学校合作	/34
一、自主合作	/35
二、共同体模式	/37



<b>第二章 学校合作的一般理论</b>	/44
第一节 合作行为	/44
第二节 合作机制	/51
第三节 学校合作	/55
一、学校合作的基础	/56
二、学校合作的模式	/60
三、学校合作的制度设计	/63
<b>第三章 宁波市江东区学校“差异合作”的区域探索</b>	/66
第一节 共同发展学区的背景分析和发展历程	/66
一、共同发展学区的基本背景	/66
二、共同发展学区的发展历程	/69
第二节 共同发展学区的“江东模式”	/71
一、共同发展学区的基本构想	/72
二、共同发展学区的基本做法	/74
三、共同发展学区的基本成效	/77
第三节 共同发展学区的实践反思与发展展望	/79
一、共同发展学区的实践反思	/79
二、共同发展学区的发展展望	/81
<b>第四章 宁波市江东区“差异合作”的学区实践</b>	/85
第一节 百丈一学区	/85
一、学区概况	/85
二、试验过程	/86
三、试验成效	/89
四、实践反思	/89
第二节 东胜学区	/90
一、学区概况	/90
二、试验过程	/91
三、实践反思	/95
第三节 东柳学区	/95
一、学区概况	/96
二、试验过程	/96

第四节	百丈二学区	/98
一、	学区概况	/98
二、	试验过程	/98
三、	试验成效	/100
四、	实践反思	/101
第五章	宁波市江东区“差异合作”的学校实践	/102
第一节	校际联合教研	/102
第二节	中小衔接有效推进	/108
第三节	学校特色差异互补发展	/110
结 语	尊重和提倡“地方制度创新”	/113
附录一	铅笔的故事	/117
附录二	《合作的进化》简介	/123
附录三	教育局相关文件	/133
附录四	背景研究文献	/141
参考文献		/179

## 重新认识“学校合作”<sup>①</sup>

### 一、区域教育均衡发展的两个阶段

区域教育均衡发展一般要经历前后相继的两个阶段：办学条件均衡阶段和办学水平（教育质量）均衡阶段。从我国城市和发达地区的政策实践来看，作为义务教育阶段实现教育公平的基本政策选择，沿海发达地区的区域教育均衡发展在完成了缩小学校之间办学条件（主要指物质条件，以后如无特别说明，均指此意）差距的第一个阶段以后，就开始进入了以缩小学校之间办学水平（教育质量）差距为特征的新阶段。<sup>①</sup> 与前一个阶段的政策目标相比，实现学校之间办学水平（教育质量）的均衡是一个困难得多的任务，因为影响办学条件的主要因素是教学场所、仪器设备等学校教育中的同质要素，对这些同质要素进行均衡配置是只要增

---

<sup>①</sup> 这里所谓“完成了缩小学校之间办学条件差距的第一个阶段”，只能作相对的理解，更客观地说，应该是“改善了薄弱学校的办学条件”，而学校之间办学条件的差距依然存在。根据本书作者之一的研究，要在全国范围内实现县级区域内义务教育阶段公办学校办学条件的均衡化，所需资金缺口高达一万亿之巨，短期内难以完成。进一步，如果要实现省级区域内义务教育阶段公办学校办学条件的均衡化，所需资金缺口更逾两万亿之巨，由此可见实现办学条件均衡实在是一项非常艰巨的任务。参见吴华：《细算教育均衡化缺口万亿账》，《21世纪经济报道》记者周扬 杭州报道 2009-1-17，[http://www.21cbh.com/HTML/2009/1/19/HTML\\_SQBSDIM4T524.html](http://www.21cbh.com/HTML/2009/1/19/HTML_SQBSDIM4T524.html)。

加大对薄弱学校的投资即可解决的问题。<sup>①</sup> 而影响办学水平(教育质量)的主要因素则是教师、管理、学校文化等学校教育中的异质要素,它们不可能如上述同质要素一样在学校之间进行均衡配置。<sup>②</sup> 这两者之间还有更重要的区别是,在学校之间办学条件实现基本均衡以后,只要政府不主动去改变这种状态,学校之间在办学条件上就会维持在均衡状态,而办学水平(教育质量)则不同,即便学校之间在某个阶段达到了均衡状态,只要我们不是人为抑制学校的创造活力,学校之间的办学水平(教育质量)就会自然产生分化,如果不对分化进行主动的控制,学校之间在办学水平(教育质量)之间的差距就会重新扩大,从而再次偏离均衡状态。现在人们常常把中国目前学校之间存在的严重不均衡(办学条件和办学水平)状态归之于过去曾经实施的重点学校政策,但如果我们注意到古今中外的名校中大部分都是并没有得到政府特别支持的私立学校,则我们对学校之间办学水平(教育质量)自然分化的倾向和事实就会有更加客观和深刻的理解。<sup>③</sup>

## 二、教育质量均衡的基本逻辑

要在推进区域教育均衡发展新的历史阶段——办学水平(教育质量)均衡

<sup>①</sup> 事实上,经济发达地区也正是通过这种途径缩小了学校之间办学条件的差距。以浙江省为例,自1999年开展创建“教育强县”活动、2003年实施“浙江省万校标准化建设工程”以来,通过大规模的薄弱学校和农村学校改造,已经显著缩小了城乡学校之间办学条件的差距。浙江省教育厅《2008年浙江省教育事业统计公报》, <http://www.zjedu.gov.cn/gb/articles/2009-02-26/news20090226103408.html>。

<sup>②</sup> 学校教育中影响学校办学水平(教育质量)的异质要素之所以无法在学校之间进行均衡配置的根本原因,在于办学水平(教育质量)是学校的系统属性,在它们产生之前并没有预先以独立的分离状态存在于构成学校系统的要素之中,它们完全是学校这个系统在运行过程中涌现的整体功能。这也就意味着对学校教育中影响学校办学水平(教育质量)的异质要素进行均衡配置的观念在逻辑上就不能成立。在这个意义上,对校舍、教学仪器设备同质要素的均衡配置也只是对这些要素本身而言,而不应该将其视为影响学校之间办学水平(教育质量)均衡的直接原因。屡屡见诸报端的希望小学“人去楼空”的报道,正是对“要素质量不能决定系统质量”这一系统论思想提供的典型说明。

<sup>③</sup> 中国目前重点学校和普通学校之间在办学条件和办学水平的差距确实是曾经的重点学校政策直接促成的结果,但如果从世界范围内进行观察,即便没有政府的重点学校政策,学校之间的分化也是不可避免的,特别是在办学水平上的分化是必然要发生的。因此,只有在政府采取持续的反分化措施即均衡化政策时,学校之间在办学水平(教育质量)上的分化才有可能被控制在一定范围之内,但也仍然不可能完全消除。

阶段,避免因控制差距而使学校之间处于低水平均衡状态,是一个具有中国特色的实践难题。<sup>①</sup> 一方面,均衡发展的政策目标就是要缩小学校之间在办学水平(教育质量)方面的差距,但由于学校之间目前已经存在的两极分化现象不可能自动消除,那么,不以降低原来优质学校的办学水平(教育质量)为代价的均衡发展,唯一的途径就是全面提升原来薄弱学校的办学水平(教育质量)。但是,达到这个目标所需要的高明的校长(更高的要求应该是教育家)、优秀的教师和良好的学校文化等影响学校办学水平(教育质量)的核心要素,几乎对于所有学校都是稀缺资源,不但目前在数量上就严重不足,就是假以时日,其稀缺性还是难以改变。<sup>②</sup> 因此,目前受到广泛肯定的以“教师流动”为特征的“资源搬家”的策略——将原来在优质学校的校长和优秀教师调往薄弱学校,希望以此提高薄弱学校的办学水平(教育质量)——由于可供流动的校长和教师相对于需求而言实在太少,根本无法满足薄弱学校的需要,对其成效并不能抱有太高的期望。<sup>③</sup> 另一方面,要不断提高学校的办学水平(教育质量)以满足家庭和社会不断增长的教育需要,就必须鼓励学校开拓创新,自主发展,形成学校各自的办学特色,而学校之间的分化又是学校自主发展的自然结果。面对均衡发展和自主发展这样两个相互冲突的政策目标,理想的状态应该是建立在自主发展基础上的均衡发展,是学校形成自身办学特色基础上的办学水平(教育质量)基本均衡,否则就不可能实现动态优化的办学水平(教育质量)均衡。于是,在优质教育资源总量不足背景下,在区域层面对优质教育资源实行“资源共享”就成

<sup>①</sup> 其实,这也是世界各国公办教育的普遍情况。但中国类似问题的特别之处在于政府曾经的“重点学校”政策已经人为制造了学校之间的差距,而城乡分割的二元社会格局又使得这种差距有进一步扩大的趋势。

<sup>②</sup> 虽然理论上不能排除使这些要素极大丰富的可能性,但到目前为止的人类社会实践都没有实现这个目标,少数所谓均衡化发展做得好的国家,其实也主要体现在办学条件上而不是办学水平上,可见,实现这个目标即便不是不可能,也是非常困难的。

<sup>③</sup> “教师流动”——让教师在学校之间轮岗,被教育理论界很多人视为缩小学校之间办学水平(教育质量)差距、实现区域教育均衡发展的重要策略。但从我们前面已经做的分析和后面还要做的更系统的分析则表明,“教师流动”与其说是为了教育公平,不如说是为了教师公平,即公办学校教师有在公办学校系统内平等选择和获得工作岗位的权利,学校无论条件好坏、环境优劣,应该大家轮过来。当然,我们并不认为“教师流动”政策毫无意义,只是应该在系统分析的基础上更加客观地判断其可能发挥的作用。

为一种非常自然的想法。<sup>①</sup>

但是,在实际可行的“资源共享”路径和抽象的“资源共享”理念之间依然存在巨大的障碍。对于那些人们希望共享的优质资源,他们(它们)实际能够提供的共享空间是极其有限的。比如一个优秀教师,他自己的工作时间是有限的、面对的学生是有限的,即便利用现代信息技术,他能够提供的有效教育服务依然是非常有限的。<sup>②</sup>对于其他优质教育资源功能有限性的分析与此类同。因此,现实世界的“资源共享”比人们观念上的“资源共享”要复杂得多也困难得多,必须找到现实可行的有效途径才能最大限度地发挥优质教育资源的最大作用。

### 三、区域教育资源共享模式的演变

学校相互利用学校教育设施如操场、图书馆等,是“教育资源共享”早就在做的事情。但这方面的教育资源共享似乎对实现学校的办学水平(教育质量)均衡并没有太大的作用,因此也没有成为人们特别关注的问题。在人们的观念中,学校之间教师的差距决定了学校办学水平的差距,于是,在“教育资源共享”这个主题下,通过“教师流动”实现“资源共享”成为目前最普遍的政策思路。人们设想,通过一定的制度设计,让区域内原来固定在一所学校的优秀教师(校长)能够在学校之间流动,这样既可以起到加强薄弱学校师资的作用,又可以在一定程度上削弱家长的择校愿望。于是各地纷纷出台相关政策,一时之间,“教师流动”似乎成了解决学校之间办学水平(教育质量)差距的灵丹妙药。安徽的铜陵市和辽宁的沈阳市就是这种政策实践在国内的典型代表。<sup>③</sup>遗憾的是,以“教师流动”为特征的“资源共享”政策在缩小学校之间办学水平(教育质量)差距上的实际效果并没有人们想象的那样显著,一方面可能是政策效应需要一定的时间才能较充分地反映出来,但另一方面,优秀教师本身就不足,参加流动的

<sup>①</sup> “教育资源共享”有两个不同的含义,一个是以学校为共享主体,指不同学校之间共享教育要素,如办学条件和教师等;另一个是以学生为共享主体,指学生能够共享不同学校提供的教育服务等,显然,前者只是后者的一个手段,虽然前一种共享也是后一种共享的实现途径之一,但并没有涵盖后一种共享的全部可能性。

<sup>②</sup> 正是“资源共享”这种内在的局限性,使得缩小共享范围和增加共享单元具有了逻辑上的合理性。

<sup>③</sup> 《从安徽铜陵的成功经验看教育均衡问题的出路》,载《人民日报》2006年8月31日第13版;《如何打造没有择校的城市——访沈阳市教育局副局长张振忠》,http://www.jyb.cn/basc/xw/200902/t20090209\_238724.html。

优秀教师自然就更少,而具体实际流动到每一所薄弱学校的优秀教师则更是少上加少,恐怕是一个更为基本的约束因素。<sup>①</sup> 所以,虽然教师流动各地都在做,但除了安徽的铜陵市和辽宁的沈阳市以外,并不见其他地方有什么特别经验介绍。客观地说,教师虽然是影响学校办学水平(教育质量)最重要的异质要素,但如果以为放一两个优秀教师到一所薄弱学校就能改变这所学校,那就实在是太一相情愿了。<sup>②</sup> 从系统论的观点看,这个结果也应该在预料之中,因为教师只是学校要素层面的影响因素,系统要素的变化并不必然带来系统行为的改变。俗话说,“铁打的营盘流水的兵”也就是这个意思。

由于“教师流动”对于缩小学校之间办学水平(教育质量)差距的作用并不明显,而且更重要的是学校在这种政策实践中基本处于被动状态,原本人们以为薄弱学校对于教师流入应该很期待,但有调查显示,他们反而更加欢迎资金和物资的输入。于是人们在追求教育均衡的实践中逐步发展起来了“资源共享”的另一种政策思路——学校合作,即在政府的倡导和鼓励甚至直接推动下,让两所和两所以上的学校之间形成一种以优质学校为核心,包括薄弱学校的相对稳定的合作关系,由此实现薄弱学校对优质学校教育资源多方面的共享。这

---

<sup>①</sup> 如果基于优质教育资源均衡配置的考虑,一般需要中级以上职称教师才能产生这种效应,再结合流动教师的年龄限制和学校中流出教师比例限制,则每年参与流动的中级职称以上教师不会超过教师总数的百分之五,从数量上就限制了“教师流动”在区域教育均衡发展所能发挥的作用。如果从优质学校占学校总数不超过30%的现状考虑,则可流出支援薄弱学校的教师应该也在5%以下。以浙江省为例,浙江省一直把教师流动作为推进教育均衡的重要政策来抓,但直至2008年底,“全年有4400余名中小学教师参加了长期支教,6000余名教师参加了短期支教”(刘希平在2009年全省教育局长会议上的讲话)。这个数量还不到当年浙江省中小学教师37.65万人的3%。载《2008年浙江省教育事业发展统计公报》,http://www.zjedu.gov.cn/gb/articles/2009-02-26/news20090226103408.html。

<sup>②</sup> 很多人以为教师流动虽然不能左右流入学校的整体状态,但至少可以发挥“鲑鱼效应”,可以使学校原有教师产生紧迫感、危机感,从而积极、主动、勤奋工作。金华市教育局副局长戴玲:《坚持教师有序流动促进教育均衡发展》,http://www.ep-china.net/content/news/h/20051207090446.htm。但从实践结果来看并没有这样乐观,原因在于原来学校的教师并非是没有组织结构的“沙丁鱼”,因此,流入的个别老师也不可能发挥“鲑鱼效应”(最近有人对“鲑鱼效应”的真实性产生怀疑,这就是另外一个问题了)。详见《“鲑鱼效应”的故事是真实的吗》,载《科技日报》2009年4月4日,http://www.gmw.cn/content/2009-04/04/content\_905427.htm。此外,按照同样的逻辑,优秀教师将会对流出学校教育质量产生负面影响,那岂不是意味着若干年以后,随着这些优秀教师从流入学校再流出时,又将导致这些学校教育质量再降低呢?

种政策实践在国内的代表是四川的成都市和浙江的杭州市。<sup>①</sup>与前面以“教师流动”为特征的“资源共享”策略比较，“学校合作”的“资源共享”策略在以下三个方面发生的变化非常重要：第一，“资源共享”范围由整个区域作为一个大的共享区分解为多个包含学校数不等的小的共享区；第二，“资源共享”的决策主体由政府教育行政部门这个单一主体下移转变为参与合作的多个学校主体；第三，“资源共享”的决策机制由政府行政命令转变为合作学校之间的沟通协商。“学校合作”广泛和多样化的实践使“资源共享”政策突破了前期认识上的局限，以“资源共享”为特征的教育均衡发展策略终于超越了要素层面的局限，进入了学校系统层面“资源共享”的新境界。<sup>②</sup>

#### 四、“学校合作”的方法论

“学校合作”的成功实践使人们开始注意到一个新问题。“学校合作”的初衷是用强校带弱校，强弱学校之间也由此自然形成“资源共享”的单向输出模式，即优质学校扮演资源输出的角色而薄弱学校则扮演资源输入的角色。但是，这个看似合理的“学校合作”形态在经济发达地区的实践中遇到了挑战，并最终在浙江省宁波市江东区的“全民优质教育均衡发展”的政策实践中实现了“学校合作”从“差距合作”到“差异合作”的观念创新和制度创新。

缩小学校之间教育质量差距的制度安排，虽然在理论上存在降低优质学校教育质量和提升薄弱学校教育质量两种策略选择，但无论在理论上还是实践中都不大可能采取第一种策略选择，原因是降低优质学校的教育质量会直接损害一部分人的教育权益并且也不符合以“帕累托改进”为特征的社会进步方向。<sup>③</sup>因此，提升薄弱学校教育质量便成为区域教育均衡发展现实中最为合理的策略选择。<sup>④</sup>从目前各地的实践来看，在优质学校和薄弱学校之间建立起各种类型

<sup>①</sup> 《“薄弱校”联盟趟出一条阳光路》，[http://www.jyb.com.cn/xwzx/gnjy/gdcz/t20070408\\_76031.htm](http://www.jyb.com.cn/xwzx/gnjy/gdcz/t20070408_76031.htm)；《“名校集团化”：杭州教育均衡迈出第一步》，[http://news.cyol.com/content/2009-03/25/content\\_2596728.htm](http://news.cyol.com/content/2009-03/25/content_2596728.htm)。

<sup>②</sup> 优质学校帮助薄弱学校的实践在此之前就一直存在，但只是到近几年普遍推行时，才成为基于“资源共享”思想的区域教育均衡发展的重要策略。

<sup>③</sup> “帕累托改进”，经济学的重要概念，意指一种无人受损但至少一人受益的社会演变过程。

<sup>④</sup> 在校际合作中，优质学校的办学质量是否会下降是一个人们普遍担心的问题，称为“牛奶稀释效应”，在杭州市的“名校集团化”设计中也是最为舆论所诟病的地方。见《义务教育是最大公平 名校集团化不能“贴牌生产”》，<http://zjnews.zjol.com.cn/05zjnews/system/2006/01/18/006447560.shtml>。



的合作关系,使薄弱学校能够突破自身资源限制,分享优质学校的办学理念、师资、课程、管理、品牌等优质教育资源,是提升薄弱学校教育质量的有效策略,也是各地提升薄弱学校教育质量普遍的制度安排,并且取得了积极的成效,<sup>①</sup>这种类型的合作可以在理论上概括为“差距合作”模式,它是基于学校之间存在传统意义上的教育质量差距而形成的一种从优质学校向薄弱学校单向输出教育资源的合作模式,也是目前学校合作的主流模式。但是,这种学校合作模式有一个致命的弱点:在这种学校合作模式中,薄弱学校通常被看成是一个简单的资源获得者,薄弱学校自身拥有的个性化资源得不到充分尊重和有效开发。由此导致两个方面的局限性:一是无法有效激发薄弱学校自主发展的积极性,由于资源输出的主动权通常在优质学校一方,薄弱学校往往只能被动接受优质学校提供的资源,难以对此进行系统整合;二是在学校之间由教育质量差距向办学特色差异演进的现实背景下,以单向输出为特征的“资源共享”不能充分利用不同学校的个性化资源,限制了“资源共享”制度绩效的充分发挥。

因此,当学校之间传统意义上的教育质量差距逐渐缩小以后,对学校合作机制的理解和利用就需要超越“差距合作”的传统思维,实现从“差距合作”向“差异合作”的转变,充分拓展学校合作的理论视野,如此才能保障学校合作实现最大的制度绩效。<sup>②</sup>

在更一般的意义上,“合作”是指双方或多方为了一项共同活动建立起来的具有互补增效作用的关系,是合作成员之间对互补资源与能力的共享。其本质在于每一个合作成员都拥有其他成员所没有的资源,或者双方(多方)共同完成某项活动比一方单独完成更有效。只有具备这样的约束条件时才是一个真实的合作,否则,只能算是一方帮助(提携)另一方。因此,在这个意义上,一个学校帮另一个学校还不能称之为“学校合作”,也就是说,严格意义上的“学校合作”只能是“差异合作”而不是“差距合作”,因为只有承认对方拥有自己没有的资源时才会相互需要,真实的合作关系也才能在这个基础上建立起来。

<sup>①</sup> 前面提到的“学区化管理”、“名校集团化”和“捆绑式发展”就是其中的一些典型做法。成都市锦江区的“薄弱校联盟”是学校合作的一种特殊类型,它所取得的初步成效对于突破学校合作的传统思维框架具有重要的启发价值。见《“薄弱校”联盟趟出一条阳光路》, [http://www.jyb.com.cn/xwzx/gnjy/gdcz/t20070408\\_76031.htm](http://www.jyb.com.cn/xwzx/gnjy/gdcz/t20070408_76031.htm)。

<sup>②</sup> “差距合作”模式并没有能够体现人类合作行为最本质的特征:互利共赢,在这个意义上,只有“差异合作”才是可持续的制度安排,也只有“差异合作”才能充分释放合作者的创造性和主动精神。