

大学与中小学 合作的国际案例研究

DA XUE YU ZHONG XIAO XUE
HE ZUO DE GUO JI AN LI YAN JIU

王丽华 著

合作办学研究与实践丛书
丛书主编 周跃良



浙江工商大学出版社

大学与中小学合作的国际案例研究

王丽华 著



浙江工商大学出版社
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

大学与中小学合作的国际案例研究 / 王丽华著. —
杭州: 浙江工商大学出版社, 2018.1

ISBN 978-7-5178-2354-4

I. ①大… II. ①王… III. ①高等学校—国际合作—
联合办学—中小学—案例—国外 IV. ① G649.1
② G639.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 223302 号

《大学与中小学合作的国际案例研究》

王丽华 著

策划编辑 郑建

责任编辑 唐慧慧 谭娟娟

封面设计 林朦朦

责任印制 包建辉

出版发行 浙江工商大学出版社

(杭州市教工路 198 号 邮政编码 310012)

(E-mail: zjgsupress@163.com)

电话: 0571-88904980, 88831806 (传真)

印刷 杭州五象印务有限公司

开本 710mm×1000mm 1/16

印张 15.75

字数 291 千

版次 2018 年 1 月第 1 版 2018 年 1 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5178-2354-4

定价 39.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江工商大学出版社营销部邮购电话 0571-88904970

序 言

近年来,随着基础教育改革的深入和社会对优质教育资源的强烈需求,师范院校与地方教育行政部门、中小学开展合作办学已经成为一个很普遍的现象,甚至可以用如火如荼来形容。“合作办学”就是指高校、地方政府和中小学校利用各自的办学优势,合作开设、委托高校管理或高校部分参与管理一所或一个区域内中小学校的办学模式,合作办学有助于各地基础教育办学水平的提高和办学活力的激发、为师范院校开展基础教育研究带来了积极的影响,基础教育与师范院校也不再是脱节和各自封闭的了。师范院校在合作办学中,真正面对基础教育的实际问题,全面、深入、真实地了解基础教育的需求,从而为高等师范院校制定和调整培养目标和课程设置提供了鲜活的第一手依据,为高校研究基础教育提供了源源不断的问题和课题,也为师范生的实习、实践环节提供了优质的基地与条件。地方政府则可以借助合作办学的机制转变职能,开展现代学校管理制度的探索和实践;而中小学则在办学水平提升,尤其是在管理、课程和教学、教师专业发展等方面都有了坚强的依托,可以说合作办学本身就是各方共赢的一件好事。

国际上的大学与中小学合作可以追溯美国的杜威学校(Dewey School),美国的“八年研究”是大学和中学合作的较早案例。我国的合作办学也可以追溯十九世纪,其起点是师范学校和各个大学设立的附属中小学校,许多大学都设立了“实验中小学”或“附属中小学”。从世界范围来看,大学与中小学合作卓有成效的是北美洲、欧洲和亚洲。经过百余年的探究,大学与中小学合作已呈现出多元化的实践形态,诸如有试验特定思想和理论的实验学校,有面向教师教育一体化的专业发展学校和伙伴学校,有致力于整体变革学习、教学、课程、学生成长、教师发展和社区参与的专业学习共同体,还有致力于薄弱学校改进、教师专业发展和处境不利儿童进步的项目,等等。20世纪80年代以后,伴随着国际政治、经济和科技等领域的激励竞争,人们对学校以及教师教育质量的要求逐渐提高,美国着

眼于传统教师培养模式的改革和探索,如1986年由美国霍姆斯小组在《明天的教师》中提出的教师专业发展学校的理论构想,现今在英美等发达国家已形成了完整的实践模式,也发展出一整套成熟的运行技术,还对学校和大学双方的管理、课程等方面做出了先行一步的探索。国际研究既有利于后来者拓宽合作办学的视野,又能从中发现需要突破的合作,如怎样构建推进深度合作的长效机制。

我国的合作办学大体经历了从隔绝到游离、从观望到走近、从冲突到融合的变迁,合作的程度与合作方式在不断丰富,合作领域也有了扩展,涉及课程开发、科研、教师教育、课堂教学等各个方面,并逐步形成了咨询合作、“一对一”合作和三方合作等合作模式,而三方合作是目前合作办学的主要形式。所谓三方合作也称中介合作,根据第三方组织的不同可以分为三种类型:一类是大学、组织机构和中小学之间的合作,如以地区为中介的简称为UDS模式(即大学—区域—中小学校),以地方政府为中介的简称为UGS(即大学—地方政府—中小学校),以教育行政部门为中介的简称为UAS(即大学—地方教育局—中心学校)。大学与中小学分由不同的教育部门管理,有不同的教育职责,有不同的运行机制,由于第三方组织机构通常会有比中小学更多的行政资源、资金分配权利等,它的介入可以更有效地保障高校与中小学之间合作,也可以承担必要的协调人工作,有利于合作办学的顺利开展。

不过从理论上来看,除了高校附设的中小学校和幼儿园之外,长期以来师范院校并没有太多地介入地方办学,合作经验各方都不足,也缺少系统的研究和分析。这会对今后深入开展合作办学工作带来不利的影响。开展合作办学的系统总结与研究,对于更好地开展合作办学,提升合作实效,非常关键。尤其是我们正处于课程改变和社会变革非常剧烈的时期,能够在社会、经济、文化和教育变革宏观背景下审视合作办学,显得特别有必要。本系列丛书运用经济学、政治学、文化学、人类学等多种学科视角,综合采取历史研究、比较研究、叙事研究、田野研究等多种研究途径,系统分析了合作办学发展的背景、动因、内容、机制、冲突等问题,比较深入地探讨了合作办学不同主体的功能、微观行动机制及其对合作办学工作的影响,等等。系列丛书作者均是浙江师范大学直接参与合作办学管理和研究工作的专家,他们本身也带着各自的专业背景来分析比较中外不同的合作办学机制、学校管理变革、课程与教学改革、教师专业发展等方面的理论和案例,对于现今如何更准确地理解合作办学、提高合作办学成效都将会产生十分有益的作用。

浙江师范大学合作办学工作尽管起步时间不长,但是发展很快,至今已经在全省各地建立了19所附属学校,20余所中小学校成为合作办学的受益学校。这样的发展速度得益于我们一直注重合作办学品牌的建设,特别是合作办学系统的实践总结和理论探讨,同时在制度设计方面也做出了许多努力,提出了有浙江师范大学附属学校特色的组织架构和合作机制,要求合作学校成立附属学校的学校理事会和发展委员会,分别由地方教育行政部门首长和浙江师范大学派出的专家担任主要负责人。这对于解决附属学校的办学目标确定、规章制度建设、教师评聘、课程与教学发展、课题研究指导、财务保障、学校治理结构变革等方面,都有很好的支撑作用。同时,各个附属学校之间也建立了常态的合作交流机制,建立了相互借鉴、相互学习的途径,这可以说是促进附属学校共同发展的一条有效途径。

本系列丛书一方面是对国内外有关高校参与中小学校管理与教育改革方面的实践工作的系统总结和反思,另一方面也包含了浙江师范大学在合作办学方面所做的探索和实践。在此,我要感谢积极参与合作办学工作的各位同事的努力,也要特别感谢附属学校的各位领导、老师和附属学校所在地的教育局及相关部门的领导,没有大家的共同努力,不可能有这套书的面世,从这个意义上来说,本系列丛书也是我们三方合作的成果。

当然,合作办学本身是一项十分复杂工作,作为国内第一套研究合作办学的系列丛书可能也很难对此做出全面完善的分析和研究,我们把这套丛书作为一次初步的尝试,希望能够引发更多的关注,激发更多的研究,为进一步开展合作办学的研究做好垫脚石的作用。

周跃良

2016.12.11

前 言

从世界范围看,大学与中小学合作既是促进职前教师教育、在职教师专业发展、学校整体变革的有力举措,又是谋求学校和大学共同改革的重要议题。根据已有的英文文献,合作往往用不同的单词指称,如 partnership (合作关系或伙伴关系)、collaboration (协作)、cooperation (合作)、consortiums (联盟)和 networks (网络)等,其中,partnership, collaboration, cooperation 经常被交互使用。尽管上述单词在词义上有所区分,但在大学与中小学合作的有关研究中,其大体指向和研究旨趣是相似的,因此,本研究中不做区分。对于大学与中小学合作(我国的港澳台常称作“大学与中小学伙伴关系”),尽管对应的英文有多种表述,如 university-school partnerships, school-university partnership, university-school collaboration,但较常见的是 university-school partnerships,简称 U-S 合作。从历史上看,U-S 合作有不同的形式,如 U-G-S 合作(university-government-school partnerships)、U-D-S 合作(university-district-school partnerships)等。不论是哪种形式的合作,其含义大致相似,即大学与中小学合作是指大学和中小学携手,在促进办学的过程中共同成长。需要指出的是,partnership 本是企业领域的用语,借用到教育领域,旨在大学与中小学之间建立一种平等互惠的新型关系。

从已有研究看,倡导大学与中小学合作最早可以追溯到康德(Immanuel Kant)。康德主张建立实验学校,在实验学校中教师可以互相讨论、自由试验教育设想和方法等,将教育艺术科学化。对此,他曾指出:“有人以为实验学校是不必办的,我们从理性上可以判断它的好坏。这是大错,经验告诉我们,实验的结果常常出乎意料之外,与我们所期望的完全不合。”^①在美国,自 19 世纪后期以来,大学与中小学合作最早可以追溯到哈佛大学校长埃利奥特(Charles William Eliot)领导的“十人委员会”所做出的努力,面对中小学教育存在的问题,“十人委员会”召开了大学与中小学教师的联席会议,讨论

① 夏芝莲.外国教育发展史料选粹(第2版上册)[M].北京:北京师范大学出版社,1999:613.

如何改进教育与教学方法。与会者认为,大学应更多地参与到中小学教育的改革中。真正开展大学和中小学合作的机构,则可以追溯到美国的杜威学校(Dewey School)。^①杜威(John Dewey)之后,美国的“八年研究(the Eight-Year Study)”是大学和中学合作的较早案例;20世纪八九十年代,大学与中小学合作在美国达到鼎盛,与此同时,一些发达国家的大学与中小学合作也在政策和专业的推动下,得以蓬勃发展。经过百余年的探究,大学与中小学合作已呈现出多元化的实践形态:有试验特定思想和理论的实验学校,有面向教师教育一体化的专业发展学校,有致力于整体变革学习、教学、课程、学生成长、教师发展和社区参与的学习共同体,还有致力于薄弱学校改进、教师专业发展和处境不利儿童进步的项目,等等。

对于国际案例的选取,主要参考如下三条基准:①案例中呈现的大学与中小学合作具有原创性;②案例以研究为据;③案例有一定的影响力。基于这三条基准,从世界七大洲看,大学与中小学合作卓有成效的是北美洲、欧洲和亚洲。故本书的主题尽管是国际案例研究,但主要选取上述三个洲的案例;在这三个洲中,尤以北美洲的美国在此方面走在最前面,这样,本书最后选定的七个案例是:杜威学校、八年研究、美国教师专业发展学校、英国教师伙伴学校、要素学校联盟、跃进学校计划、学习共同体。

关于大学与中小学合作的国际案例应该研究什么?尽管近年来,我国有不少关于大学与中小学合作的论文面世,但鲜有系统的研究。为此,本书拟根据国外已有的研究,理出大学与中小学合作的基本问题,即大学与中小学为何要合作、有哪些类型的合作、如何合作、如何评价合作。

(一)大学与中小学合作的缘由

从杜威学校设立至今,大学与中小学合作有不同的意图和追求,有的重在思想实验,有的重在实现特定的合作目的。需要指出的是,旨在做思想实验的大学与中小学合作,在开展思想实验的同时也实现了特定的合作目的,不过,在这类合作中,实现合作目的是思想实验的副产品。

1. 做思想实验

不论是杜威学校、要素学校联盟、跃进学校计划,还是学习共同体,从一定意义上看,都是大学与中小学合作开展思想实验,以此发现适合儿童成长需要的课程和教学、重建师生关系、引导家长参与学校变革、提升学校共同体的

^① GREENE P K, TICHENOR M S. Partnerships on a collaborative continuum [J]. Contemporary Education, 1999, 70(4): 13.

办学实力，进而推进教育改革、变革社会。

这些案例所开展的思想实验的价值追求是一致的，即大学与中小学携手开展指向民主、平等的思想实验，以此探寻人性化办学的多种可能方案。其不同在于，因时代背景、所面临的教育问题、儿童成长、学校变革需要等的不同，其所试验的具体内容是不同的。如杜威学校开展的是大学与中小学携手创办新学校的实验；要素学校联盟则以赛泽（Theodore R.Sizer）提出的共同原则（common principles）作为理念和指引，探寻学校重构的多种可能性；跃进学校计划旨在探寻在社会中处境不利的学生成长的新思路；学习共同体试验并深化了杜威等先行者提出的学校重建的愿景和哲学。

2. 实现特定的合作目的

大学与中小学合作旨在实现不同的合作目的，不少学者是从此角度进行研究探索的。较早致力于并倡导大学与中小学合作的学者古德莱德（John I. Goodlad）认为，大学与中小学合作旨在促进教师教育改革或学校改革，抑或共同促进两者的改革。^①美国学者克拉克（Richard W. Clark）较系统地梳理了大学与中小学合作的目的，他认为，大学与中小学合作的目的有四个：①培养职前教师：大学与中小学合作培养教师是职前教师培养计划不可缺少的一部分，这既是职前教师理解学生的多样性、帮助学生更多地学习的需要，又是职前教师发展实践能力、夯实学术知识的需要。②在职教师的持续发展：在大学与中小学合作过程中，中小学教师可以基于学生的学习需要进行持续发展。③探究议题：合作共同体的所有成员对学校实践开展批判性的社会探究，将批判性探究视作教育持续改进的途径；大学与中小学双方共同将合作学校视作检阅专业实践的基地。④形成P-12教育的改革范例：为所有P-12的学生提供平等和卓越的教育，创建学习共同体，为合作学校提供充分的人力、财力和时间的支持。^②从大学与中小学合作的进展看，克拉克提出的这四个维度是多数大学与中小学试图达成的合作目的，只是后续的改革在描述合作目的时用了不同的措辞。

（二）大学与中小学合作的类型

从国外研究进展看，按照合作性质、合作内容的不同，大学与中小学合作

① GOODLAD J I. School-university partnerships for educational renewal: rationale and concepts [M]// SIROTNIK K A, GOODLAD J I. School-university partnerships in action: concepts, cases, and concerns. New York: Teachers College Press, 1988: 14.

② CLARK R W. National network of educational renewal: partner school directory [R]. Seattle, WA: University of Washington, Center for Educational Renewal, 1993: 5—6.

可以分成不同类型,分述如下。需要指出的是,因不同的合作类型有不同的合作内容,因此,本研究不把合作内容视作重要的研究问题单独讨论。

1. 根据合作性质划分

美国学者斯切里奇蒂(Phillip C. Schlechty)和惠特福德(Betty Lou Whitford)认为,大学与中小学合作的类型至少可以划分为三种:合作的、共生的和有机的(cooperative, symbiotic, organic)。^①合作关系主要指双方为了谋求技术和实用的帮助而形成的个体性间的关系,比如,大学教师为中小学提供他们所需要的培训等。这种合作关系的特点有四个:①倾向于以个人契约为基础而非组织间的安排。②合作关系通常被视为一个“特别的计划”,在有限的、相对短的时期内运行。③通常,一方是“施予方”另一方是“接受者”;多数情况下,大学是施予方,中小学是接受者。④不论任何公开的组织支持与否,这样的合作可在任何时候独立运行。与合作关系不同,共生关系是大学和中小学之间形成的组织上的联盟,在这种关系中,大学和中小学双方都可以成为“施予方”和“接受者”,比如大学派出人员为中小学教师发展提供专业支持,中小学为大学提供师范生的实习安排。由此可见,共生关系本质上是一种利益互惠关系,这种关系的局限是如果利益互惠关系解体,双方之间的合作就难以再续。与共生关系不同,有机关系是建立在双方共同的强烈动机和意愿的基础上,为了解决共同面对的问题而形成的伙伴关系。在这种关系中,双方之间不再只是“施予方”和“接受者”的利益互惠关系,而是平等互惠的关系。

2. 根据合作内容划分

从大学与中小学合作的内容出发,Su研究了美国当时的大学与中小学合作的内容,研究发现,大学与中小学合作大致可以划分为如下五种类型:人员导向(staff-oriented)、学生导向(student-oriented)、任务导向(task-oriented)、机构导向(institution-oriented)、全面更新(simultaneous renewal)。^②

(1) 人员导向的合作

人员导向的合作旨在改革职前教师教育、促进在职教师专业发展、提升学校管理人员的专业水平等,一般通过项目的方式开展双方的合作。其中,关于教师的培养和培训主要通过大学与中小学的合作研究,找出改革职前教师教育、支持新任教师成长、促进在职教师专业发展的有效方法,以此促进师资水

① SCHLECHTY P C, WHITFORD B L. Types and characteristics of school-university collaboration [J]. Kappa Delta Pi Record, 1988, 24(3): 81-83.

② SU Z X. School-university partnerships: ideas and experiments (1986-1990) [M]. Seattle, WA: University of Washington, Center for Educational Renewal, 1990: 22-37.

平的整体提升。

(2) 学生导向的合作

学生导向的合作旨在提升学生的成就动机与学业表现，尤其是针对有特殊需要及学习障碍的学生给予帮助。这类合作在美国一些城市都会地区的学校尤为明显，通常以解决学生的困难处境为优先，以此提升学生的学习成就。

(3) 任务导向的合作

任务导向的合作旨在改善“任务”本身。这种合作以中小学涉及的具体工作为主轴开展相应的合作。具体包括：大学与中小学合作开发课程、为新任教师准备更好的教学计划、召开研讨会或座谈会探讨各科课程、研讨并拟定课程大纲、设计评价教学成效的方法、改善学习评价的方式、提供实习教师教材、协助高中生顺利进入师范大学等。

(4) 机构导向的合作

机构导向的合作旨在改革整个教育机构，但改革对象是中小学，而非大学。因此，这样的合作隐含着不平等的关系以及单向的改革。如：某所中学或小学面临危机，需要大学的帮助以谋求生存，某所大学愿意接手，并加以经营和管理，以帮助学校走出危机。由于从这种类型的合作中获益的只有中小学，因此，这类合作对教育改革的影响有限。

(5) 全面更新的合作

全面更新的合作强调大学与中小学应建立长久的伙伴关系，包括：双方在民主社会中应扮演的角色、学校教育的功能、目标与内容、共同追求教育公平性及卓越表现、研商促成理想目标的发展策略等等。相较于其他四种合作，全面更新的合作追求中小学与大学全方位的共同改革，关注双方的持续成长与发展，这样的合作是富有生命力的合作。

需要指出的是，前文只是概述了大学与中小学合作的主要类型，若从不同的分类依据出发，还有其他的分类，如我国香港有学者依据出资者的不同，将大学与中小学合作分为三种类型：基金资助的大学与学校合作计划、学校有偿参与的大学与学校合作计划、由政府拨款支持的大学与学校合作计划。^①

(三) 大学与中小学合作的策略

策略主要解决如何做的问题，包括大学与中小学合作的组织、阶段研究、策略选择等。

^① 马庆堂，大学与学校伙伴协作的方式与机制：香港的经验及发展趋势[J]，上海教育科研，2007(8)：5。

1. 大学与中小学合作的组织

大学与中小学合作的组织是指大学与中小学一起开展工作。有效的组织架构是大学与中小学一起工作的关键,不同类型的大学与中小学合作有不同的组织架构,对于全面更新的大学与中小学合作,古德莱德认为,组织架构及其职责至少应包括如下内容:

理事会;一名执行主任,配有规模适中的秘书处;公开的预算;双方领导层的认可和支持;工作小组;一个双方都支持和鼓励所有项目和活动开展的有序过程;持续记录、分析和沟通项目的成功与失败及其可能的原因;在全国的合作网络中建立一个支持机构并维持之;通盘考虑以确保合作资金;重新考量现有资金,以确保教育更新所需的时间;正式的时间承诺,至少合作五年;合作双方之间分享信息、想法、资源。^①

从所选的案例看,没有唯一有效的组织架构,不同的案例有不同的组织架构,其中,要素学校联盟和跃进学校计划在此方面的探索具有示范性。

2. 大学与中小学合作的阶段研究

从已有研究看,大学与中小学合作阶段的研究大致有两类,一类是大学与中小学合作整体经历的合作进展阶段;另一类是从双方关系变化的角度提出的合作阶段。杜威学校较早探索了前一类合作阶段,探究发现,双方的合作经历了三个阶段,分别是1896—1898年期间的试验阶段、1898—1903年期间的发展和成熟阶段、1904年的终止阶段。与杜威学校类似,八年研究的合作分两个阶段实施,分别是自主实验阶段和合作中学继续实验、合作大学按照协议招生阶段。对于后一类合作阶段的探索,20世纪70年代至80年代期间,美国学者特鲁波维兹(Sidney Trubowitz)在持续多年考察纽约一所大学和一所中学的合作的基础上,归纳得出大学与中小学的合作大致可分为八年阶段:①敌对和怀疑阶段(hostility and skepticism):中小学教师排斥合作或对合作持怀疑态度;②缺乏信任阶段(lack of trust):双方虽建立合作关系,但却缺乏彼此间的信任;③协议阶段(period of trace):执行合作计划,并对合作计划加以追踪、记录;④双方赞同阶段(mixed approval):监督并反思合作成果,分享成效、发现不足;⑤接纳阶段(acceptance):改善不足后,双方

^① GOODLAD J I. School-university partnerships for educational renewal: rationale and concepts [M]// SIROTNIK K A, GOODLAD J I. School-university partnerships in action: concepts, cases, and concerns. New York: Teachers College Press, 1988: 28.

均能接纳合作关系；⑥ 倒退阶段（regression）：双方合作一段时间后，遇到瓶颈问题而无法突破，导致合作关系倒退；⑦ 更新阶段（renewal）：更新合作计划，以突破瓶颈；⑧ 持续推进阶段（continuing progress）：当瓶颈问题解决后，合作关系得以持续推进。^①

3. 大学与中小学合作的策略选择

大学与中小学合作的策略是指大学与中小学双方基于互惠共赢的价值追求，共同探寻问题解决思路或意义探寻的方法。从所选择的国际案例看，大致有两种合作策略，一种是替代性的合作策略，即在合作前预设了双方合作的方式方法和途径，另一种是生成性的合作策略，即在合作之初提出如何合作的大致设想，在合作过程中根据合作需要、合作内容的变化，调整和深化合作的方式方法和途径。从7个国际案例看，多数案例采用生成性的合作策略。对于合作策略如何实施，古德莱德曾总结了十条实施策略：① 妥善处理大学与中小学间的文化冲突；② 教育学院的变革；③ 领导的支持和投入；④ 充足的资源保障；⑤ 树立真正合作的典范；⑥ 接纳合作中的“混沌”；⑦ 避免“速成”病；⑧ 正确对待过程与结果的争论；⑨ 避免结构化过度或结构化不足；⑩ 将领导权转化为分权，并且责任共享。^②

（四）大学与中小学合作的评价

从大学与中小学合作的国际案例研究看，多数的合作案例都在合作过程中开展了合作进展和成效的评价。致力于评价的原因有二，其一是双方试图通过评价了解合作的进展、成效及可能的努力方向；其二是不少大学与中小学的合作都得到外部基金会的支持，基金会要求合作项目提供评价报告。

1. 大学与中小学合作成效的评价

从已有研究看，对大学与中小学合作成效的评价主要聚焦于两方面：① 评价内容，即回答评价什么的问题。不同的合作研究项目会根据合作目的形成不同的评价内容，但总体而言大致聚焦于如下四个维度：是否提高学生的学业成就、是否促进了教师发展、是否培育了职前教师、是否实现了学校变革。此外，评价也会涉及是否实现了特定议题的探究和问题解决等。② 评价方法，即回答如何评价的问题。

从已有研究看，对于大学与中小学合作，主要运用如下三种方法进行评

① TRUBOWITZ S. Stages in the development of school-college collaboration [J]. Educational Leadership, 1985, 43(5): 18-21.

② GOODLAD J I. Educational renewal: better teachers, better schools [M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994: 89-93.

价：① 基于目标的评价。在事先商定的短期合作时间（比如一年）内，以书面形式列出具体的目标的清单，合作结束时，评价上述目标的实现情况，并为下一个短期合作制定一个新的目标清单。后续的合作及其评价以此类推。^① 这种方法开展的评价往往将评价独立于大学与中小学合作的过程，很难洞察到合作过程的复杂性、多样性和独特性。鉴于此，第二种评价方法应运而生。② 过程性评价。这种方法“将评价视作一个合作伙伴关系的、持续的和实质性的过程或活动”^②。该评价方法基于对合作过程或活动的研究，发现合作过程或活动中取得的成效及可能存在的问题。综合运用质性和量化的方法收集过程性数据，包括个案研究、问卷调查法、访谈法、参与式观察法、文本分析等。这种评价方法的特点是既基于过程性数据进行分析、总结、反思和改进，又能为学校的自我改进提供证据，此外还能与合作双方甚至大型的合作项目建立合作研究数据库。③ 批判性、合作探究的评价。这种评价方法将“评价视作一个批判性、合作探究的过程”^③。该方法由古德莱德领导的美国国家教育更新网络（the National Network for Educational Renewal）提出，目的是评价该网络的合作成效和不足。该方法认为，合作探究的核心是在知识生产、努力改善的评价活动中确立批判的合法性；在对合作活动的批判性探究中，可以基于合作的价值和人的旨趣建构性地挑战现有的知识。^④ 这种方法综合运用质性、量化、批判性的方法收集数据，除了前述第二种评价方法中提到的收集数据的方法外，还运用自然主义或现象学的方法等收集数据，并对所收集的数据进行批判性的分析和反思。

除了上述方法外，若从评价主体的角度进行划分，评价可以分为内部评价和外部评价。内部评价指由合作双方的人员共同组成评价小组，选择上述评价方法开展评价。外部评价在这种分类中也可成为第三方评价，这种评价的评价主体不是由合作双方的人员组成，而是根据项目评价的需要，形成第三方评价小组，由第三方小组对大学与中小学合作的成效与不足进行评价。需要指出的，因为任何大学与中小学合作的项目都具有独特性，所以很难形成统一的评价标准。

① SU Z X. School-university partnerships: ideas and experiments (1986-1990) [M]. Seattle, WA: University of Washington, Center for Educational Renewal, 1990: 53.

② SU Z X. School-university partnerships: ideas and experiments (1986-1990) [M]. Seattle, WA: University of Washington, Center for Educational Renewal, 1990: 53.

③ SU Z X. School-university partnerships: ideas and experiments (1986-1990) [M]. Seattle, WA: University of Washington, Center for Educational Renewal, 1990: 55.

④ SU Z X. School-university partnerships: ideas and experiments (1986-1990) [M]. Seattle, WA: University of Washington, Center for Educational Renewal, 1990: 55-56.

2. 大学与中小学合作存在的问题

尽管大学与中小学合作已取得不少成就,但由于合作需要、合作过程等的复杂性,大学与中小学合作始终面临着大量需要解决的问题。如前所述,任何一个大学与中小学合作的案例都有其独特性和复杂性,同样地,其在合作过程中产生的问题也具有独特性和复杂性。对于这些具有独特性和复杂性的问题,莱斯(Elisabeth Hess Rice)试图提炼出一个思考框架。他以1990—1998年间的教师专业发展学校的案例为研究对象,从中选取了20个案例,研究发现,大学与中小学合作存在的问题主要体现在四个维度:合作的情境因素(the situational factors of collaboration)、结构维度(the structural dimension)、过程维度(the process dimension)、关系维度(the relational dimension)。^①

(1) 情境因素

情境因素包括不愿意合作、先前的关系和态度、不能获得持续的资金支持。第一,不愿意合作通常出现在教师专业发展学校(Professional Development School,简称PDS)刚开始运行时。在莱斯选择的20个案例中,有13个出现了大学或中小学教师不愿意放弃自己原有角色、难以开展彼此信任的合作问题。对于大学教师而言,不愿意合作的理由多种多样,如有一些大学教师因这种合作改变了大学教师的角色和地位而拒绝合作,另一些大学教师则认为他们是被强制参与PDS的。对中小学教师而言,尽管在所选的20个案例中,没有教师公开表示不愿意参与PDS工作,但值得注意的是,很多PDS学校出现了中小学教师转校的情况,这些转校的教师其实潜在地表明,他们不愿意开展合作。第二,先前的关系和态度主要存在于两个方面,一方面是大学教师与中小学原有的关系,另一方面是大学教师与中小学校长之间的关系。莱斯选择的20个案例中,有8个案例的合作受到了这两个方面的影响。具体而言,如果大学教师与所选的中小学曾有过愉快的合作和良好的交往,那么,双方将对创建PDS充满热情,并积极参与合作。反之,则不然。第三,不能获得持续的资金支持是PDS运作的一大阻碍。在莱斯所选的20个案例中,有13个案例经常面临资金困难问题。PDS初建时的资金来源主要有:申请联邦拨款、申请州政府拨款、与私人企业合作取得资金、利用当地资源。PDS运行一段时间后,这些资金若被用完,后续往往会缺乏固定的资金投入。针对资金投入困难问题,参与者和公众都会对PDS的可行性和发展提出质疑。为了解决资金问题,双方成员投入大量精力和时间讨论如何获得后续资金,由此影

^① RICE E H. The collaboration process in Professional Development Schools: results of a meta-ethnography: 1990-1998 [J]. Journal of Teacher Education, 2012, 53(1): 58-63.

响了具体合作工作的研究和开展。

(2) 结构维度

结构维度包括管理不规范、地位平等与控制权问题、校长的态度。第一,管理不规范指在 PDS 中,对大学与中小学合作所产生的新组织的运作,没有明确的政策、制度和规则作为引导。由于缺乏正规管理,双方之间的一些合作往往会浪费时间、空耗精力,由此挫伤双方的合作热情。第二,地位平等与控制权是合作双方特别关注的,在莱斯选择的 20 个案例中,有 14 个案例存在地位平等和控制权的争夺问题。莱斯指出,尽管合作双方似乎都在努力做到共享领导权,但实际上双方的参与者都试图在决策制定中掌握控制权,由此导致双方实际上的地位不平等。第三,校长对合作的态度直接影响了双方的合作,在莱斯选择的 20 个案例中,有 16 个案例显示了此问题。在一些 PDS 中,校长不支持甚至不允许教师真正投入到合作中,对双方合作持消极态度;与此相比,在那些校长大力支持教师参与合作的案例中,PDS 运作良好。

(3) 过程维度

过程维度包括沟通不畅,即大学与中小学之间的沟通有误或不够。在莱斯选择的 20 个案例中,有 12 个案例显示双方之间缺乏良好的沟通;同时,合作研究也指出,PDS 中所有成员急需加强在每个合作发展阶段中的沟通和交流。一个 PDS 成员曾经评论指出:“合作是困难的……人们的期望提高了,提出了各种各样的假设。如果你没有机会讲话,缺乏与大家聚在一起交流的机会(很少有这种机会),那么你就会有很多的误解,而实际上正是这些误解导致了合作的失败。”^①除了双方之间会沟通不畅外,有时在参与合作的大学内部成员之间、中小学成员之间也存在沟通不畅问题,此外,参与者的个性也会影响沟通。

(4) 关系维度

关系维度指成员之间的交往、信任以及处理矛盾的方式等,包括组织内部关系紧张、组织之间目标冲突、先入为主的不信任和怀疑、关键人物的重要性、非正式会议的重要性。第一,组织内部关系紧张。在莱斯选择的 20 个案例中有 18 个出现了合作一方内部成员之间关系紧张问题。在同一所学校中,有的教师参与了 PDS 合作,而有的则没有,这引发了教师之间地位的竞争和冲突;同样地,在大学里,参加 PDS 合作的大学教师经常与那些未参加的教师产生意见冲突。与中小学的竞争和冲突不同,大学的冲突主要发生在参与

^① RICE E H. The collaboration process in Professional Development Schools: results of a meta-ethnography: 1990-1998 [J]. Journal of Teacher Education, 2012, 53(1): 61.

PDS合作的大学教师很难说服其他教师也参与到PDS的教学中的情况下，因为大学原有的角色与PDS中大学的角色是不同的。第二，组织之间的目标冲突缘起于双方目标定位不一致。在莱斯选择的案例中，有9个出现了合作双方目标冲突问题；这种冲突表现在，大学教师主要关注实习教师的培养和最佳教育方法的使用，而中小学主要关注中小学生的学习状况和能影响学校地位的一些具体措施的落实。显然，这种目标冲突是由双方的不同需要造成的。第三，先入为主的不信任和怀疑。在莱斯选择的案例中有13个案例，双方都对合作有一种先入为主的怀疑。换言之，在双方的合作还没有开始之前，彼此就已经对这种合作关系产生了怀疑，包括双方对合作能否顺利进行、PDS目标能否顺利实现等的怀疑。这些怀疑有的是因各种新计划实施引起的，有的与个人之间的权利争夺有关，也有的与PDS发展进程缓慢有关。第四，关键人物对于加强合作、促进教师发展意义重大。在莱斯选择的案例中，有8个案例表明关键人物对PDS工作的进展有积极影响。这里的关键人物不是根据职务和头衔来认定的，而是那些在合作中平易近人、能增进彼此之间的信任关系、善于鼓励双方积极参与、促进合作关系良性发展的人。在PDS中，关键人物既可以是校长、中小学教师，也可以是大学教授，其关键特征是善于有效沟通、帮助并促进合作双方之间的交流。第五，这里所指的非正式会议是指形式不一的、有点心等的“小吃聚会”。这种会议的特点是非正式性，即边吃边聊，通过这样的方式，既能促进人际交流，又能密切合作者之间的关系，提高工作效率。

在本书的案例研究中，尽管每个案例面临的挑战或面临的发展问题是不同的，但多数问题的确可以在莱斯提炼出的上述思考框架中得出。