

【教育政策研討系列】

教育改革的橋樑：
大學與學校夥伴合作的理論與實踐

王建軍

黃顯華

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

王建軍

香港中文大學教育學院教育博士研究生

黃顯華

香港中文大學課程與教學學系教授

© 王建軍、黃顯華 2001

版權所有 不得翻印

ISBN 962-8077-56-2

教育政策研討系列

教育是個人和社會未來的寄望。社會可以通過教育去提高人民的質素，創造更豐盛、更融洽且更自由舒暢的生活環境；社會也可以通過教育去提升窮人及弱勢人士的階梯，讓他們憑藉自己的努力和才幹，分享經濟增長的成果；社會更可以通過教育幫助新來的移民融入社會，適應新的生活和工作要求，並參與社會事務與建設。現代化的社會都積極參與教育，並承擔了中、小學義務教育的所有經費。

教育是「百年樹人」的事業，需要社會給予大量物質與精神的支持。但教育的發展，往往受到個別「利益攸關者」所左右。要達成社會參與教育所訂立的目標，要有效地運用投入的資源，社會就必須制訂明確而可行的政策去加以引導。這不單要平衡各方的利害，更要釐清教育的目標，讓教育向著對社會整體最有利的方向發展。教育政策的訂定，往往因時制宜，只針對當前的流弊。但政策的連鎖作用及長遠影響卻可能並未得到深入的分析而被決策者忽略了。隨著民主議政及參政的出現，人民群眾、教育專業人士及教育政策制訂者，都需要掌握不同的觀點，透過更深入的分析，才能參與有建設性的「議論」（discourse），制訂出最合乎社會長遠利益而接受性最廣的政策。

香港中文大學香港教育研究所爲了提供理性「議論」教育政策的場地和條件，不時安排各類型的「教育政策研討會」，邀約有關決策者、教育專業人士、前線工作者及研究人員參與討論，並出版有關教育政策研討的文章系列，供各界人士參考。

教育改革的橋樑： 大學與學校夥伴合作的理論與實踐

摘要

20 世紀 80 年代中期以後，通過大學與學校的夥伴合作以提升學校教育和教師教育的素質，既在理論上引起關注，也在實踐上進行過不少嘗試。本文簡單回顧了這一課題出現的背景，闡述了支持大學與學校夥伴合作這一理念較具影響力的團體或學者（如 Holmes Group 和 Goodlad）的觀點，並從學校教師的角度（如合作可能為教師帶來的好處、教師面臨的衝突、教師的專業發展與變革等），總結了一些實證研究。文章亦對大學與學校夥伴合作中的一些問題（如合作式的探究）作了分析。

20 世紀最後的二三十年可說是一個充滿「重構」色彩的時期，這至少在英語國家的教育界如是，許多冠以“re-”（如 restructure, reorganize）的詞彙於文獻中頻繁出現，教育界舊有的規則（rules）、角色（roles）、關係（relationships）等都給重新詮釋、重新構建；而這種重新詮釋、重新構建的總方向（或結果），就是打破舊有體制下教育界各機構或人員之間的藩籬，謀求某種相互關聯（connecting）、通融合作（collaborative）、互惠共進（mutual/reciprocal）以及權力、資源和責任共用（shared）的新機制。

這個方向，無論是在那些倡導教師作研究者（teachers as researchers）、教師賦權（teacher empowerment）、教師參與學校決策（teacher participation in decision making）、行動研究（action research）等的聲音中，還是在追求學校本位的課程發展（school-based curriculum development）、學校本位的管理（school-based management）、學校重構（school restructure）等的努力中，都有明顯的體現。

自 20 世紀 80 年代中期以來，在北美教育界引起普遍關注的大學與中小學的合作或夥伴關係（university-school collaboration or partnership），¹ 也正是在這個背景之下出現的，因而也有必要放在這樣的背景之中理解；事實上，正如下文將表明一樣，在這種合作或夥伴關係中，既體現了教師參與研究、參與決策、教師賦權以及行動研究等的精神（這些概念本身即互相關聯），也體現了對學校本位的決策與發展的尊重。

一、對歷史背景的簡單描述

大學與中小學的合作，單從形式上說並不算是一件新鮮的事物。早在 19 世紀後期，已經出現大學學者與中小學的合作（如杜威的嘗試）（Goodlad, 1995; Kroll, Bowyer, Rutherford, & Hauben, 1997）；而 20 世紀初期興起的教育行動研究，也往往給視作一種大學與中小學的合作（Dickens, 2000）。此外，自 20 世紀 70 年代以來，

教師教育機構事實上亦通過諸如「實驗學校」(laboratory school)、「入門學校」(portal school)等形式與中小學保持某種合作關係(Campoy, 2000; Stallings, Wiseman, & Knight, 1992)；大約在同一時期，學校與其他機構（如商業團體、家長團體等）的合作也逐漸增多，並引起許多學者關注(Jones & Maloy, 1988)。更有一些學者自20世紀60年代始，便開始探索通過大學與中小學的合作，以圖改進教師教育和促成學校革新(Goodlad, 1995)。

不過，雖然從形式上說，大學與中小學的合作可以追溯至19世紀，但就合作的背景、目的與性質而言，20世紀80年代以後引起普遍重視的大學與中小學的合作，與之前的嘗試便有所不同。

20世紀80年代，美國各界對學校教育的過程和結果普遍表示關注。教育素質和教師素質面臨眾多批評，學校教育與教師教育的改革成爲美國教育界一個壓倒性的主題(Alleksaht-Snider, Deegan, & White, 1995; Stallings et al., 1992)。爲回應這一要求，大學學者或相關團體發表了一系列對日後教育變革影響甚大的報告和著作，紛紛爲未來的學校教育與教師教育的變革描繪藍圖。例如，Holmes Group(1986)發表《明日的教師》研究報告，提出強化教學專業的知識基礎、劃分專業職級、提高專業標準、建立「專業發展學校」(professional development school)等建議；Carnegie Forum on Education and the Economy(1986)發表《21世

紀的教師》報告，強調教師的專業地位，建議設立「臨床學校」(clinical school)以確保教師素質；1988年，美國教師聯會(American Federation of Teachers)也提出報告，建議設立「專業實踐學校」(professional practice school)(Levine, 1992)；長期關注教育革新的 Goodlad 也分別於1990年和1994年出版了《我國學校的教師》和《教育革新：更好的教師、更好的學校》二書，在總結他本人及其同事多年嘗試的基礎上，描繪出他心目中理想而集優質教師教育、教育研究及學校教育革新於一體的「教育學中心」(center of pedagogy)的藍圖，倡導大學和中小學構建「共生夥伴關係」(symbiotic partnership)，以圖「共變」(co-reform)。

這些作品，不但發表的時期相差不遠，而且在主題方面也有幾個明顯的共通點：(1) 倡言變革：求變幾乎是所有作品共同的主旋律，認為變革是促進學校教育和教師素質的不二法門；(2) 聚焦於教學專業和教師教育：這些著作的根本目的或在於提升學校教育的素質，但都無一例外地將教師教育視為達成目的的關鍵；(3) 強調合作：儘管所用的詞彙未必相同，但這些作品都提出了大學(教師教育機構)與中小學合作的設想。簡單地說，以「變革」為主旋律，以「教師」為焦點，以「合作」為策略，構成了這些作品的共同特點。事實上，這也成為此後一段時期內教育學術研究和教育實踐中一個明顯的特點。

北美大學與中小學的合作規模有多大，由於資料有限，很難作出一個較準確的描述。據 Abdal-Haqq (1998) 提供的資料，至 1998 年初，全美已有約 600 所中小學參與了與大學的合作計劃，成爲「專業發展學校」。如果再加上冠以其他名稱的合作，如參與美國教師聯會所倡導的「專業實踐學校」(professional practice schools)，或參與 Goodlad 等人提倡的「夥伴學校」(partner schools) 等，實際參與大學—中小學合作的學校數目應該更多。

二、概念與理據

作爲一項無論在理論還是在實踐上都得到頗多擁護的「運動」，大學與中小學的合作究竟有甚麼涵義？相對於其他可供選擇的變革策略，如加強問責、提高標準等，這一選擇又有甚麼潛在的優勢？

概 念

雖然總體而言，多數文獻都傾向於使用「合作」(collaboration) 一詞，但其他一些詞彙，如 team、partnership、consortium、cooperation、network 等也常被運用。正如學者 Dickens (2000) 所指出的那樣，這些詞彙都含義不清、互相重疊；它們所指涉的事物的特點也相去甚遠，無論正式的與非正式的、臨時的與長期的、有組織的與動態的等等性質不同的關係，在文獻中通常都用「合作」來描述。概念不清、缺少焦點，給大學與

中小學的合作帶來了非常不良的影響，使得這場運動自 20 世紀 90 年代中期以後逐漸失去了動力（Fullan, Galluzzo, Morris, & Watson, 1998）。

值得注意的是，為數不少的學者都刻意為他們所認為的大學與中小學之間的合作賦予某些價值成分，而避免將合作僅僅視為一種技術性過程。這種傾向明顯反映在一些學者的咬文嚼字上。Hord（1986）和 Kleinsasser & Paradis（1997）都區分了「合作」（collaboration）與「協作」（cooperation）的差異：Hord 認為「協作」只是一方尋求另一方幫助的過程，而「合作」則要求兩個組織之間的互換，即體現「互惠」的特點；Kleinsasser & Paradis 認為「協作」只是為了共同的目標，但不一定自始即「通過聯合的理智努力」，而「合作」則需要。

Borthwick（1994）更廣泛徵引文獻，詳細分析了 cooperation、coordination 和 collaboration 三個術語之間在目標、策略、結構、人員角色、資源、權力、機構間關係等各方面的差異。簡單說來，合作（collaboration）是最為困難和深刻的一種關係，它在時間跨度上一般較長，亦肩負複雜而多樣的任務，而另外兩個術語的涵義則更強調深度的互動。

Goodlad（1990, 1994）使用「共生」（symbiosis）一詞以表達他對大學與中小學之間合作關係的理解。這個詞突出地表現了這種關係

中的「互惠」特點，因為在這種關係中，中小學校在職前教師教育方面擔當重要的示範作用，未來教師可在專家教師的指導下學習實踐。Goodlad 傾向於稱這種學校為「夥伴學校」(partner school)，而不是通常稱作的「專業發展學校」。

而為了體現合作雙方地位平等、共同進步，並營造一個適合於改革的大環境，Fullan 等人 (Fullan, Erskine-Cullen, & Watson, 1995) 在總結他們所進行的合作專案時，把它命名為「學習聯營」(learning consortium)，而不是一般所謂的「合作」。

以上種種，反映出學者們心目中對合作的一些重要性質的想法：(1) 合作並不僅是一個技術過程，合作雙方對於合作目標和遠景的共識、價值觀念的交流與磨合、角色與權力關係的重構等，不但是合作的組成部分，亦是保證合作得以成功的關鍵特質；(2) 合作是平等和互惠的，合作是爲了雙方的利益，而且這種利益是同時發生的；(3) 合作需要雙方的努力和投入。

或許，要爲「合作」這一概念給出明確的定義本身就是不合理的，因爲合作實際發生於大學與中小學之間，無論對大學一方而言，還是對中小學一方來說，這種合作關係都是建基於非常具體的學校傳統、學校文化、教師狀況等等背景之下，因而合作關係本身就必須保持某種程度的彈性和開放性，以便根據實際情況持續進行調整和改進。

理據：基本思路

提高教學和教師的素質，通常有兩種選擇：一是著重於「事」，一是著重於「人」。著重於「事」，即加強問責、提高標準、優化管理。單對教師的專業發展（專業化）而言，這一類措施可包括提高教師入職標準、延長修業年限、劃分專業職級等（如 Holmes Group, 1986）。這種努力方向不單自 80 年代始已出現，直到最近似乎仍然是一股重要的推動教育改革的力量（Goodlad, 1995；程介明，1999）。

著重於「人」，即突出中小學校長、教師在教育中實際扮演的關鍵角色，從提高人的素質入手，最終使教育素質提升。從這一種視角出發，教育改革的主要精力可能就會集中於強化教學專業的知識基礎、鼓勵教師對學校決策的參與、促進教師的專業發展、鼓勵教師從事教育探究等等。這種視角，不但已為許多學者所接受和倡導（李子建，1999），更在教育實踐（包括正在進行的教育改革）中實際推行；這種觀點也成為許多人擁護大學—中小學合作的重要理據之一（Campoy, 2000；Clark, 1999；Lieberman & Miller, 1992）。

除以上兩種思路之外，還有一種更為廣闊的視角，認為無論是教育活動本身，還是教育變革、改進，都是複雜而處於特定背景（context）的事情。這種較為廣闊的視角更傾向於主張機構（institution）或組織（organization）的變革，致力於通過機構間（inter-institution）而不單是人

際間 (inter-person) 的組合，實現某種制度性的變革，從而營造一個更能支援變革發生的環境 (Fullan et al., 1995; Goodlad, 1990, 1994, 1995, 1999a; Sarason, 1982, 1996)。

以上三種促成教育、教師素質提高的思路 (著力於事、著力於人、著重機構與制度)，事實上都曾見於有關大學—中小學合作的文獻中。在較早期的報告 (如 Holmes Group, 1986) 中，第一種思路的比重曾經很大，但不久之後似乎就淡化了，於是第二種思路得以突顯，並至今成爲這類文獻中推動大學—中小學合作的主要邏輯。至於以 Goodlad 和 Fullan 等視野較遠的學者的理論爲代表的第三種思路，雖得到廣泛引用，但在實踐中似乎還沒有真正受到重視。

鑑於 Holmes Group 前後兩份報告的變化較典型地反映了第一、二種思路，而 Goodlad 的研究又集中體現了第三種思路，且兩者都得到廣泛引用，成爲許多合作專案的理論基礎，故此下文將對這兩者略作陳述，以期爲大學—中小學合作的內在理據尋找一條簡單的線索。

Holmes Group 的報告

Holmes Group 主要由多所教育學院的院長組成，於 1986 年提出《明日的教師》報告，從報告的前言可知，這個小組當初成立的主要目的是回應當時美國國內對於提高教師素質的要求，希望爲教師這一專業確立更爲嚴格的標準，並改進教師教

育。爲此，報告提出了五項主要建議，即：（1）促使教學專業有更扎實的理智基礎（*intellectual base*）；（2）促成教師專業職級的劃分；（3）建立教學專業的較高標準；（4）建立教師教育機構與中小學校的連結；以及（5）促使學校成爲教師工作及學習的更理想場所。

在這五項建議中，前三項（扎實的理智基礎、職級劃分和專業標準）可以結合起來看成是第一個大目標，而這似乎也是小組成立的主要目的，即確立教學專業的標準，提高專業性，總體上算是「著重於事」的思路；後兩項（教師教育機構與中小學的連結、使學校成爲教師工作及學習的更理想場所）則爲另一個大目標，即通過中小學與大學建立良好關係、提高專業自主、減少官僚作風等，使已經從業的教師有機會獲得持續的專業發展。

從後來的發展來看，第一個大目標似乎並沒有得到多大進展，倒是第二個目標似乎很快便有進一步的發展。1990年，**Holmes Group** 再次提出報告，名爲《明日的學校》，在這份報告中，重點發揮了在《明日的教師》中提出的「專業發展學校」概念（郭玉霞、高政英，1995）。

根據 **Holmes Group**（1986）的設想，「專業發展學校」的主要好處包括：（1）可以讓教學專業人員試驗不同的教學安排；（2）可以讓新教師和研究人員在優秀專業教師的指導下工

作；（3）大學教師可與在職教師交換專業知識；（4）相關人員（師範培育機構人員、學校裏的專業教師等）可以發展新的專業教育結構，以適應新的教學專業需要。Clark（1999）總結出專業發展學校的四個主要目的：（1）為職前教師教育提供臨床實習的場所；（2）促進實踐者的專業發展；（3）促進和開展關於學校教育的研究，豐富這方面的知識；（4）提供優質的（模範的）學校教育。

在《明日的學校》報告中，Holmes Group 認為專業發展學校可以通過以下六種途徑促進教學專業（轉引自 Fullan et al., 1998）：

1. 促進教與學的觀念，使更具挑戰性；
2. 積累和重組有關教與學的知識；
3. 確保學校進行富創業精神（enterprising）、與實踐相關（relevant）、負責任（responsible）的研究和發展；
4. 更新資深教師的知識，並通過提高學校教育素質及為新教師作準備而提升他們的地位；
5. 提高中小學教師和大學教師互惠共事的動機；
6. 強化學校與更廣的政治、社會、經驗團體的關係。

大學與中小學通過專業發展學校這一形式的合作，既為職前教師的準備提供現實的場所，又促進已從業教師的專業發展；既通過雙方的互動貢獻於教育知識，本身又可為學生提供更為優質的教育。

但是，在 Holmes Group 的報告中，這些都還只是假設而已，至於為甚麼通過合作就能達成這些目標、怎樣去實現這些假設，似乎仍然缺少清晰的說明。

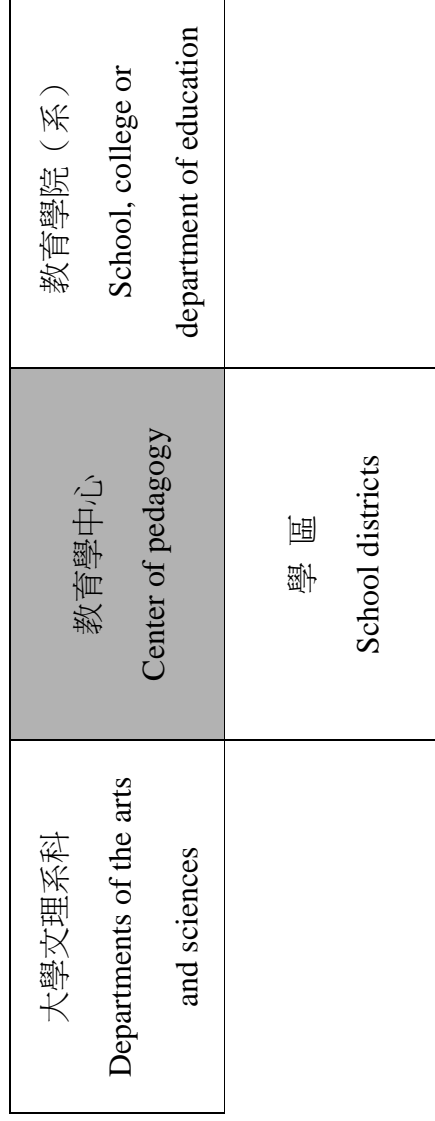
Goodlad 的變革思路

Goodlad 關於「夥伴學校」的建議，顯然是建基於他及其同事長期以來對於美國教師教育和學校教育的考察。綜合 Goodlad (1990, 1994, 1995, 1999a, 1999b; 亦見 Clark, 1999) 的觀點，他倡導大學與中小學建立合作關係，大約是循著以下的邏輯開展的。

Goodlad 對大學與中小學夥伴合作關係的倡導，似乎始自他這樣的一個思路：美國需要良好的學校教育，而沒有好的教師，就不會有好的學校教育，在「好教師」與「好教育」應該孰先孰後的問題上，他認為任何顧此失彼的想法和做法都不會收到理想的效果，這兩者必須同時進行。

至此，要解決問題，就需要同時在兩方面努力：一是教師教育機構的變革，一是學校的變革，這兩項變革不但同時進行，而且需要互相配合、交叉進行。為方便分析，先從教師教育機構的變革說起：Goodlad 為培育未來教師所設想的新地方，是由原先相互割裂、甚少通融的三個機構（即大學中的文理系科、教育學院（系）和學區）組成，他稱之為「教育學中心」，如圖一所示。

圖一：教育學中心裏的主要合作關係



資料來源： Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools* (p. 9). San Francisco: Jossey-Bass.

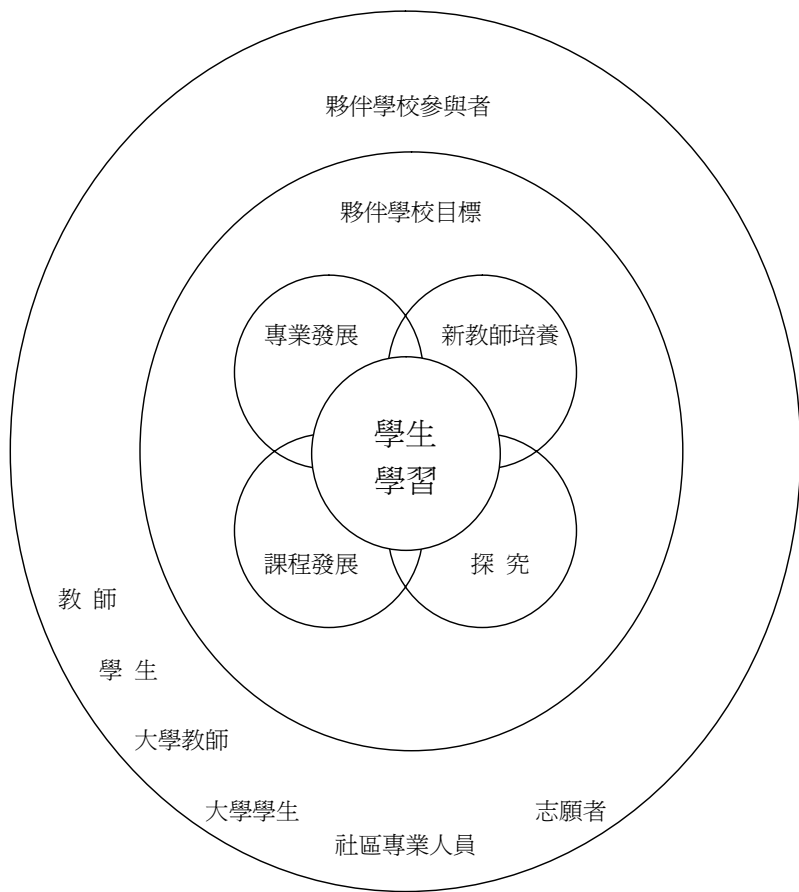
在這個經過重構的合作性機構中，中小學是教師培育的一個重要組成部分。而在這些參與合作的中小學（即「夥伴學校」）中，也同樣需要進行變革以適應夥伴關係中新角色的需要，這些夥伴學校本身於是又成爲「教育變革的中心」（centers for educational renewal）。

Goodlad對於夥伴學校進行的變革多有論述，但相對比較散亂，倒是認同他的觀點並努力踐行他的基本主張的Osguthorpe等人（Osguthorpe, Harris, Black, Cutler, & Harris, 1995）提供了一幅圖表，清晰地描繪出在這些夥伴學校中，到底發生了甚麼樣的革新（見圖二）。

夥伴學校以促進學生學習爲核心目標，圍繞這一目標，學校進行四項主要的合作活動：通過大學與中小學合作，以確保培育的新教師能夠有效地爲學生服務；通過合作提供機會促進教師的專業發展；通過合作發展課程以提高教育素質；以及通過合作質疑與探究，以持續改進大學與中小學雙方的革新（Osguthorpe, Harris, Black, et al., 1995）。

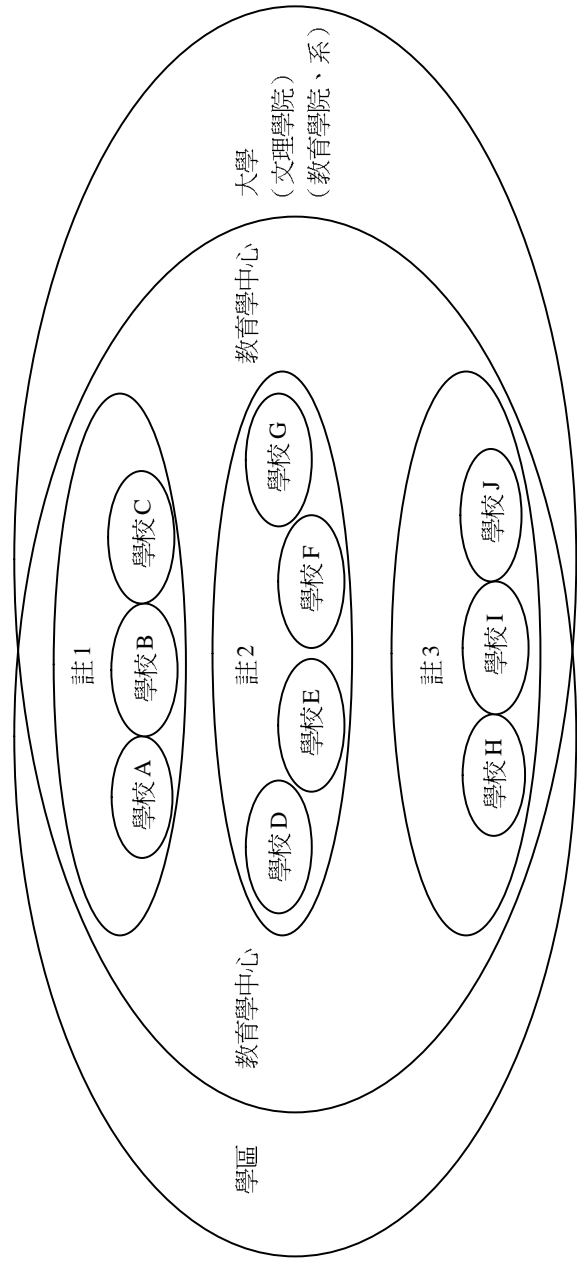
在理解了Goodlad所倡導的「教育學中心」及「夥伴學校」之後，圖三更廣泛地反映他對大學、中小學同時革新的設想，讓我們能夠比較清楚地說明在Goodlad的藍圖中，各相關教育機構之間究竟如何合作進行層層相扣、相互依賴、互惠共生的變革。

圖二：夥伴學校內關係圖



資料來源：Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Black, S., Cutler, B. R., & Harris, M. F. (1995). Introduction: Understanding school-university partnerships. In R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris, & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (p. 5). San Francisco: Jossey-Bass.

圖三：中小學與教師教育機構同時變革示意圖



- 註1：學區1中革新學校和革新教師、校長的學程
- 註2：學區2中革新學校和革新教師、校長的學程
- 註3：學區3中革新學校和革新教師、校長的學程

資料來源：Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools* (p. 24). San Francisco: Jossey-Bass.

在這個藍圖中，由大學的文理系科、教育學院（系）和學區重構成教育學中心，在這個中心的關鍵地點——夥伴學校中，大學學者、大學學生、中小學教師、中小學學生和社區人員互相合作，通過以促進學生學習為核心的專業發展、課程發展、新教師培育和教育探究等形式，相互依賴地進行學校教育和教師教育的革新。學校教育的革新不但直接促進學生的學習，亦通過教師專業發展、教育探究等使這革新能夠持續推展，更能培育新一代有效服務學生的教師，使這個良性的循環得以延續下去。

Goodlad 這個大學—中小學合作革新的藍圖，顯然比 Holmes Group 的設想來得更深度、更具視野，理論上似乎也能更根本地解決問題。但是，這個藍圖關涉較廣，而且要求大學相關學系、學區進行結構性的調整，難度顯然也相應增加。這一點也許能解釋這樣一種現象：雖然 Goodlad 的觀點在相關文獻中得到廣泛徵引和認同，Goodlad 也加入了「全國教育革新網路」（National Network for Educational Renewal），而按他的設想切實嘗試的大學與學區亦有一定數量（Osguthorpe, Harris, Harris, & Black, 1995, appendix），但大多數實證研究報告卻來自那些試行 Holmes Group 式的大學—中小學合作的個案，而試行 Goodlad 式的個案則相對要少得多。

批評與警告

如 Dickens（2000）所總結的那樣，大多數

討論大學—中小學合作關係的文獻，都缺乏明確而有力的理論基礎。雖然有些學者也有提及諸如建構主義理論、後現代理論、行動研究理論或成人學習階段理論等，但總體來說，大學—中小學合作關係依賴的理論基礎並不明顯，而這樣就很容易造成以下兩種狀況。

其一，沒有清晰而可靠的理論作基礎，不同的人，在嘗試大學與中小學的合作關係時，便可能會對這種合作應有的性質有不同的理解，如 Goodlad (1995) 所指出的，有的可能只專注於職前教師教育，有的則可能專注於學校為本的探究，還有的可能把這種合作等同於以往的實驗學校體制。這種理解上的混亂與焦點的模糊，最終可能會使教育界喪失嘗試建立合作關係的熱情 (Fullan et al., 1998)。

其次，在缺少理論基礎且對合作的性質欠缺較統一而清晰的認識的情況下，兩個差異甚大的機構在合作時必然會遇到困難，很容易使合作關係不知不覺「變質」，致令結果與預期（或聲稱）相去甚遠。例如，最初可能聲稱合作是為學校教育的更新、教師的專業發展，但結果則很可能變成一個一般的研究專案，以大學學者從中獲得些資料、發表了相應的論文而結束。至於學校如何獲得更新的動力與支援，教師專業如何獲得發展與進步，則付之闕如。Wagner (1997) 在總結研究者與實踐的關係時，提出三種可能存在的關係：資料獲取 (data extraction)、臨床夥伴 (clinical partnership) 和

共同學習（co-learning）。儘管絕大多數贊同大學—中小學合作關係的學者都聲稱期望達到共同學習或至少是臨床夥伴的關係，但卻很容易轉回到備受批評的資料獲取關係上去。

三、合作中的大學與中小學：實證研究

大學與中小學的合作，本身涉及兩個機構在組織、文化上的碰撞和磨合，所以合作對於機構本身有較大影響；尤其以 Goodlad 的設想進行合作，則這種夥伴關係對於兩個（甚至兩個以上）的機構的影響更為突出。大學與中小學的合作，還更直接地影響到參與合作的人員，從大學學者到師範生，或是從中小學教師到中小學學生，都因這種新型關係的確立而受到影響。理論上說，無論就機構而言還是就相關人員來說，合作都是獲得改進和提升的一種有效策略，這也是大學—中小學合作受到如此重視的最主要原因。但是在實踐上，合作的效果究竟如何，卻有待實證研究結果的說明。

探討組織或機構的變革，無論在理論上還是在實踐上都是相當複雜的問題，而專門圍繞這一問題進行的實證研究似乎還不是很多。下文的論述將專注於合作中的相關人員這一面向，嘗試從所收集的實證研究資料中整理出合作對於相關人員的影響，特別是大學學者、師範生、中小學教師和中小學學生。

需要說明的是，這四類人員因合作而受影響的可能程度及可能性質，「自然地」存在差異：

1. 就師範生而言，原先多數時間是在大學裏接受相對割裂的文理科教育，學習脫離直接實踐背景的教育學知識，而在合作中則有更多機會接觸具體的實踐背景，在大學學者和資深教師的指導下學習和實踐。即使在合作過程中會遇到一些其他困難（如與資深教師的關係），但合作對師範生的好處基本上是可以預見的，例如多數研究較為一致地顯示了大學與中小學合作會對未來教師產生積極的影響（Clark, 1999; Houston, Hollis, & Clay, 1999）。
2. 就中小學學生而言，雖然大學與中小學合作的最根本目的在於提高教育素質、促進學生學習，但在大部分合作個案中，促進學生學習似乎並不是主要的目標，而相對於其他問題（如有效合作應有的特點、合作中的教師等），學生的學習似乎也不是引起足夠關注的問題。Clark（1999）提及合作給學生帶來的好處包括：他們在基本的學習領域（如語言、數學）方面比其他學生表現較好，而就讀於專業發展學校的學生亦得到較多來自成年人的關注。但是，這些總結都顯得含混而一般化，並沒有提出可信的證據。有研究（Houston et al., 1999）顯示，在參與合作的學校裏，學生的學業成績總體上會有所提高，但也同時在某些領域出現下降的情況。
3. 大學教師在合作中所扮演的角色較為特殊。首先，大學—中小學合作的設想，本身源自大

學，而不是始自中小學的實踐；目前的實證研究報告也絕大多數出自大學學者之手，由中小學教師（包括校長）撰寫的報告不獨極其少見，就算有中小學教師參與撰寫的文章也為數不多。其次，儘管各種形式的大學—中小學合作都倡言「平等」並視之為有效合作的重要基礎，但正如有些研究（Whitney, 1996）所揭示的那樣，大學學者不可避免地會將他們在學術上的優越地位帶進合作關係中，而大多數中小學教師也接受大學學者的優越地位，因而實質上的不平等使合作中的最後決策權通常落在大學學者手中。

不過，另一方面，相對於中小學教師在合作中的獲益（如參與專業發展活動，因師範生代課而有更多時間從事其他專業活動，甚至進入大學授課而提升自己的專業地位等）而言，大學學者從合作中的獲益似乎也少許多。大學學者參與合作的好處，通常被認為主要表現在專業活動的適切性上（更配合實踐）：參與合作使大學學者能夠調整自己的研究和授課重點，從而使自己的研究成果或授課內容更能與實踐相關，也更貼近現時教育界的實情（Whitney, 1996）。

Clark（1999）總結有關專業發展學校的研究，列舉了近二十項專業發展學校的好處，但其中有關大學的部分，卻只是含糊地列出合作給大學帶來一般的好處，例如大學普遍

視服務社區為自己的責任，而與中小學合作恰恰能實現這一責任；大學亦可以因在專業發展學校中開設職前和專業發展課程而獲得學費上的收益。

這些利益似乎都與參與合作的大學學者個人沒有甚麼直接關係。相反，因為大學的報酬和認可制度一般並不鼓勵學者進行實地的應用研究，而且這類研究的成果也往往不符合大學評價學術論文的標準，參與大學—中小學合作的學者反而居於不利地位（Hunkins, Wiseman, & Williams, 1995）。

4. 從某種意義上來說，參與合作的中小學教師是居於最不利位置的一方。合作意味著他們會遭受本已熟悉的專業常規、學校文化的衝擊。雖然這種衝擊同樣存在於大學一方，但是由於中小學教師通常既不慣於對自己的實踐予以質疑和反思，也不熟悉教育探究的背景與方法（也未必有興趣），這種衝擊無疑顯得更為強烈。從責任上說，儘管夥伴合作要致力建構的可能是共同承擔某種責任的關係，但一般而言，是中小學教師而不是大學學者肩負著促進學生學習的直接責任；而參與合作的教師需要分攤時間和精力以照顧許多課堂以外的活動，這容易給他們造成壓力。如此種種，使得大學與中小學的合作中，中小學教師的地位、角色、教師本身的變革、教師的專業發展等問題，成為重要甚至是關鍵的問題。

在有關大學—中小學合作的實證研究中，有兩個主題較為突出：一是合作本身的一些課題（如合作的性質、有效合作應有的特徵等）；另一是與合作中的中小學教師相關的問題。以下部分主要考察合作對於教師的影響。

教師從合作中受益

Clark（1999）總結有關專業發展學校的研究，舉列了近二十項專業發展學校的好處，其中有學生層面的、有教師層面的、有教師教育（職前）層面的、有大學層面的、也有學校與學區層面的，其中教師層面的好處大致如下：

1. 經專業發展學校培養出來的新教師，比按傳統方式實習的新教師，更能誘發學生的學習；
2. 經專業發展學校培養出來的新教師，比通過其他途徑獲得實習經驗的新教師，更熟知當前學校所需要的實踐；
3. 教師們認為通過專業發展學校獲得的專業發展，比通過傳統方式獲得的專業發展更有價值；
4. 專業發展學校的教師更傾向於修讀研究生課程，以提升自己的技能；
5. 專業發展學校的教師比其他學校的教師在實踐中有更多反思；
6. 經專業發展學校培養的新教師，比通過其他途徑獲得實習經驗的新教師，在實踐中有更多反思；
7. 經專業發展學校培養的新教師，比通過其他途

徑獲得實習經驗的新教師，能夠更快地擔當領導角色。

雖然一般認為，在理論上、專業上的發展（提升專業知識和技能、教學實踐的改進、反思性實踐等）是教師參與合作的一項重要得益，但實證研究似乎表明，並非所有教師會在這方面受益，而且不同教師受益的程度也不相同。Su（1999）和Houston et al.（1999）的研究表明，約有半數的教師在參與合作後改进了自己的教學行為，但也有相當數量的教師並不會有任何改變。即使所有教師都匯報自己有所改進，改進的程度也是有差異的（Riley, 2000）。

此外，專業地位的提升、角色的豐富等，也是教師參與合作的益處。例如在Kroll et al.（1997）參與的合作中，教師主要認為參與合作提升了專業地位，因為他們除了擔當在課堂上扮演的角色外，還有機會輔導師範生。而在Cornbleth & Ellsworth（1994）的研究中，教師的得益也主要體現在他們通過參與任教大學課程、制訂教師教育課程等，從而豐富了傳統的教師角色。

教師面臨的衝突

大學與中小學合作，彼此面對的第一大困難可能就是：兩個機構的文化差異很大，兩者必須妥善處理因合作而產生的文化碰撞（cultural clash）問題；大學和中小學在「目標、功能、結構、服務對象、報酬制度、規章、所處環境、團體準則」

等（Goodlad，轉引自 Stallings et al., 1992）方面都有差異，來自兩個機構的教育者有著不同的規範、扮演不同的角色、對合作也持不同的期望（Goodlad, 1995）。具體來說，大學和中小學在以下幾方面的差異對合作的影響尤為直接（Alleksaht-Snider et al., 1995; Button, Ponticell, & Johnson, 1996; Goodlad, 1995; Kroll et al., 1997; Lewison & Holliday, 1997）：

1. 大學與中小學在時間、空間上所享受的自由度不同，大學明顯享有更高的自由度；在地位、權力、資源方面也不平衡，兩者之間實際上存在習慣性的不平等。
2. 大學與中小學的旨趣不同，大學學者傾向於將問題作理論上的詮釋，而通常不會把所研究的問題與現實背景聯繫起來；與此相反，學校教師（包括校長）則傾向於獲得解決或應用方案，通常並不尋求扎實的概念基礎。如此情況下，要在大學學者的研究旨趣與學校為本的問題解決和決策之間建立關聯，就勢必會遇到困難，兩者甚至難以有效交流。
3. 一般而言，大學與中小學的報酬制度相差甚遠。中小學教師可能會因為實施了某些可以提高學生學業成績的專案而獲得報酬，但卻甚少因為參與學校本位的研究而獲得時間或資源上的報酬和認可；大學教師方面，雖然傳統認為應用性的研究不如傳統學術研究有價值，

但畢竟在相關的報酬制度下，從事與中小學的合作尚能得到相應的報酬和認可。

總體而言，在合作的雙方中，中小學教師除了擁有直接而貼近現實的實踐經驗外，在多方面都居於劣勢。合作中的文化碰撞必然會引起衝突，而在衝突中遭受壓力最大的，顯然也是中小學教師。

Noffke & Clark (1996) 在一份研究報告中集中描述了她們的一個合作專案中的衝突，並以研究者和小學教師各述其感受的形式表達了雙方在合作中的所感與所得。事實的情況是：教師沒有時間（感覺到困難）配合研究者設想的活動，例如每個教師都抱怨寫日誌，他們覺得這是沒有必要的，因為小學教師都是行動導向的；教師感覺在研究與教學之間協調時間是一件困難的事情：「我真不希望在兩項任務之間協調時間，我知道理論和研究很重要，但我並不想成為研究的一員。我願意積極參與，但並不想做研究」；有些教師覺得參與合作只是促成大學學者出版他們的作品，對自己則沒有甚麼幫助；因為大學學者和小學教師的知識和接受程度不同，很多時候兩者之間的交流都很困難。

為著緩解衝突，幾乎所有研究報告都提到了「交流」(communication) 和「共用」(sharing) 對於成功合作的重要性 (Fullan et al., 1995; Goodlad, 1995; Kirschner, Dickinson, & Blosser, 1996; Lewison & Holliday, 1997; Stevens, Slaton, & Bunney, 1992; White, Deegan, & Allexaht-Snider, 1997)。

其中「共用」所指，除了是對於教育遠景的理解、對各參與者角色的界定之外，更重要的還包括通過權力的均化或賦權以實現責任的共同承擔，但這些顯然都不是容易的工作。

合作中的教師專業發展

教師專業發展是大學—中小學合作的主要目標之一（Clark, 1999; Osguthorpe et al., 1995）。Lieberman & Miller（1992）列舉了可在合作中運用的專業發展途徑，如教師研習小組、課程編寫、教師進行研究專案、同事相互觀課、個案分析會議、專案評議、新實踐的嘗試、建立教師資源中心、鼓勵教師參與校外專業活動和專業團體等。這些方式能否收效，端賴一個大前提，那就是確立一種以合作、開放、互信等為特徵的學校新文化。

雖然在許多合作個案中，工作坊等形式仍然被視為教師專業發展的主要途徑，但從教師自己反映的意見來看（Su, 1999），參與探究似乎是更為有效的專業發展方式。事實上，大學人員進入學校的主要優勢之一，就是他們不但能夠將學科知識和教育學知識帶入學校，而且能將探究、反思的精神帶入學校，帶動教師重新審視自己的實踐。

教師變革的障礙及合作中的支援

Brickner（轉引自 Ertmer & Hruskocy, 1999）曾提出阻礙教師實踐變革的一級和二級障礙。所謂「一級障礙」（first-order barrier），主要是指教師的外在因素，如沒有足夠時間準備教學，沒有足

夠的技術與行政支援，不能充分利用電腦或其他設施等；而所謂「二級障礙」(second-order barrier)，則主要是教師的內在因素，如有關教學的信念、業已定型的課堂教學實踐，以及抗拒改革的取向等。

這個框架對於分析身處教育變革中的教師似乎甚有啟發意義。在一項圍繞電腦運用的合作專案中，Ertmer & Hruskocy (1999) 表明了他們(作為大學人員)在為參與合作的小學教師提供專業支援 (professional support)、教學支援 (instructional support) 和技術支援 (technical support) 以促成教師在教學和專業活動中能多運用電腦，起了積極的作用。專業支援主要通過每月例行的共同會議和平時因應教師需要而進行的互動而達成；教學支援則主要通過兩個工作坊完成；技術支援的主要部分則是為教師培訓一批「電腦專家」學生，以協助教師幫助其他同學。

這種合作中的雙方顯然是不平等的(至少技術上或專業上不平等)，所以合作明顯地成爲一種「單惠」(惠於教師)而不是「互惠」的合作。這種性質的合作相信在技術成分比較突出的合作中(如合作的重點是媒體的運用或某種新的教學方法的試行等)會較爲普遍。這也帶出了一個值得思考的問題：如果合作雙方在合作的主題方面彼此的技術差別太大(由此引出的問題是：教育學者與學科專家在合作中所遭遇的情況可能是很不一樣的，待考)，這就不可能是平等而互惠的

合作；但這種合作因為目的明確、角色清晰，倒更有可能成為最有「效率」及最「成功」的合作。

其他研究報告雖然並沒有清晰地表明需因應阻礙教師變革的不同因素而提供不同的支援（或共同計劃某些活動），從而減弱這些阻礙因素並促成教師變革，但教師在闡述其「成功」經驗的時候卻多有涉及以下類似的經驗。

例如通過大學學者與中小學教師的合作教學（co-teaching），或增聘教學助理，讓教師有更多時間從事專業發展活動或指導實習教師（Stoddart, 1992）；通過例行的小組討論和閱讀理論文獻等，增強教師對於理論文獻的了解（Lewison & Holliday, 1997）；促使教師盡量參與、分享，並保持自願性原則等，以增強教師對變革的投入，減少抗拒（Fullan et al., 1995; White et al., 1997）等。

但是總體而言，文獻中這部分的資訊比較概括而模糊，未能提供細節資料，但這個問題對於合作的成敗或效果似乎關係甚大。

教師之「變」

幾乎所有的大學—中小學合作，都有「變革」的意圖，雖然這種意圖在有些專案中表現得比較突出，而在另一些專案中則沒有那麼突出。儘管變革往往給理解為提高教師素質和教育素質的重要途徑，但「變革」對於參與者，尤其是參與變革的中小學教師而言，未必是一件舒適而容易的事

情，而變革過程及變革的後果更可能都是苦澀的（Miller, 1992）。Miller（1992）引述了一位參與變革的教師的話，足可看出變革的另外一面效果：

作為我們一起工作的結果，我知道我已經變了，從一個接受型的、馴服的教師，變成一個敢於質疑、勇於接受挑戰的人……但同時我也注意到有些人（那些與我一起工作的人）在我面前感覺不自在和不舒服。或許我已經變得出乎他們意料之外，他們不知道怎麼「對付」我。（頁170）

我們可以這樣理解，這位教師的聲音一方面正好說明，「那些人」或者原先的學校文化、結構更需要變革，說明變革不是單獨一位教師的事情，或如 Goodlad（1992）所說，變革不應只關注於課堂，而應該著重於整個學校；但是另一方面，教師當前所處的環境、當前的學校文化氛圍、當前的專業活動常規等現實基礎，卻應該得到應有的尊重，我們很難想像如果參與變革的教師的感受都如上述這位教師一樣，變革還能繼續下去。

「變革」不發生或偶發而不能持久，對於以「變革」為重要目的的大學—中小學合作來說，無疑不能算是成功。但是，「變革」實際發生了又如何？除了純粹從學理上來看待這些發生了的「變革」之外，還應該從參與者（尤其是中小學教師）的角度來考量這些變革的效果。對於那些只

把注意力集中於某所學校內的某部分教師而不是全部教師的合作而言，這一點就更為重要。

四、經驗與批評

雖說有關大學—中小學合作的文獻往往因為缺少批判性的分析而遭受一些學者的批評（Clark, 1999; Dickens, 2000），但這些文獻畢竟提供了一些經驗，可供未來建立合作關係作參考。也有不少較為謹慎的學者對這種合作關係提出批判或指出一些可能的陷阱，頗有參考價值，下文略作總結。

經驗

絕大多數已經發表的總結性文獻，對自身參與其中的合作都作出了肯定的評價，其中自然免不了有一些從實踐中獲得的寶貴經驗。

Goodlad（1994, 1995）在自己多年參與合作的基礎上，總結出了十條經驗之談：

1. 要妥善處理因合作而必然會遇上的文化碰撞問題；
2. 教育學院的變革：就合作雙方來說，大學（教育學院）往往較中小學更頑固和拒絕變革；
3. 來自領導層的支援和投入：領導層需要對自己機構的使命、遠景等有清晰的認識，並為合作提供支援；
4. 提供足夠資源；

5. 提供真正合作的典範；
6. 容忍合作中的渾沌（ambiguity）：作為一種人類活動，合作不可能按照具體而不變的程式進行，有必要容忍非目標指引的（goal-free）計劃、行動和評價；
7. 避免「速成」病：雖然合作會面對提交成效的壓力，但合作的結構和過程都不會一蹴而就；
8. 正確面對過程／結果的爭論：這種兩分法的思路（還有如理論／實踐，量化／質化，說／做等），都是不可取的；
9. 避免過度結構化或結構化不足；
10. 將領導權轉化成賦權和共同承擔責任。

Stevens et al.（1992）總結了自己參與的一項合作計劃，提出了一些經驗：

1. 較高的水平組織性：尤其就時間和資料方面，各參與成員保持較高的組織性，可利於達致合作的目的；
2. 清晰界定參與成員的角色和責任：這一項經驗在其他的研究（Kirschner et al., 1996）也有提及；
3. 合作成員之間經常交流至關重要；
4. 保持參與的自願性；
5. 因為客觀存在著時間安排上的困難和可能衝突，所以在這方面要持現實的期望；
6. 合作成員之間要有強烈的同志式友愛（strong sense of camaraderie）。

Fullan et al. (1995) 列舉了他們認為是維繫成功合作的幾個重要條件，包括：

1. 背景 (context) ；
2. 理據 (rationale) ；確保大學與中小學的目標合宜，這是合作成功的基礎；
3. 投入 (commitment) ；合作雙方都投入時間、金錢和人力；
4. 結構 (structure) ；確立交流、決策、解決異議等的機制和程式；
5. 焦點 (focus) ；發展雙方共用的遠景，並使計劃足夠具體以凝聚參與各方，但又保持獨立性和創造性；
6. 過程 (process) ；發展積極的人際和專業關係（視權力與影響力是平等的）。

Lewis & Holliday (1997) 則提出了以下的經驗：

1. 權力平等化，尤其在學習小組中，給予教師較大的權力參與決策；
2. 初始階段取得校長的信任；
3. 與個別教師發展良好關係；
4. 持續的交流；
5. 角色的轉換：傳統上大學教師被認為是來獲取資料的，而校長是公布來自學區的重要消息的，現在要轉換為「支援者」(supporters)，為此有必要分享權力，達致公平 (equalizing power) ；

6. 讓教師熟悉研究者的文獻，從而成爲「社會性建構的知識基礎」（socially-constructed knowledge base），這既有助於大學學者與中小學教師的交流，也有助於奠定教學的知識基礎。

批評

儘管大學—中小學合作的設想在教育界中的理論界和實踐界都獲得很大支持，但仍然受到一些學者（包括著名學者如 Larry Cuban、William Pinar）的質疑與責難。Campoy（2000）列舉了數位具影響力的學者的一些批評與意見，如 Cuban 認爲，企圖不經過各大州的立法等程序，就引發大學教育、中小學工作條件的變革是幼稚的；而且，因爲公立學校是對校委會（school board）和整個社區負責的，所以在進行課程、學校組織等變革前，須得到校委會和所在社區的同意。如果不將這些因素考慮進去，合作難以達到目的。Pinar的批評則更爲學術化，在他看來，將大學與中小學靠得太近未必是一件好事，因爲學校日常生活的強大推動力就像一個黑洞，可能會把置於其中的理論收攝得無影無蹤。

此外，亦有學者（Stallings et al., 1992）指出大學—中小學合作可能存在的一些陷阱：首先是表面化的危險，即只是紙上談兵，實踐中並沒有包含合作應有的一些基本要素；其次是片面化的危險，即只是部分地合作，而不是全面、完整地合作；最後是因文化碰撞帶來的困難，合作必須認識到兩個機構之間多方面的差異。

小 結

本文開首，曾經提到促成學校教育、教師教育變革的三種思路，其中第三種思路，即在更大範圍內、以更大視角，著重於組織或機構安排（organizational arrangements or institutional arrangements）的變革，從而營造一種更適於變革發生和持續的環境，雖然不斷有學者提出，但相比之下，似乎並沒有引起足夠的重視。

除了 Goodlad 在這方面的論述之外，Sarason（1982, 1996）長期以來關注學校變革（尤其是實際的變革），他也多次在著作中表達一個意思：如果學校不改變其機構安排，即是由傳統的時間、空間和地點運用規定的教學實踐，學校就不會變革。在他看來，教育領域裏或教育改革經常犯的錯誤，就是只關注某些觀念在道理上是否能夠站得住腳，而忽視它的機構性結果（institutional consequence）；將一種觀念與這種觀念所針對的機構安排分離開來，以及將一種觀念與它得以啓動而可預見的社會動力分離開來，這無疑造成另一種理論與實踐的分離，那是注定要失敗的（Kleinsasser & Paradis, 1997）。

這些告誡，值得教育界（尤其是那些贊同及努力嘗試大學—中小學合作的人）再思。如本文開首所指出的，大學—中小學合作的背景，正是教育界要努力打破舊有體制下的教育觀念，以及機構、資源、人員之間存在的種種藩籬，謀求一種以互惠合作、共同承擔為特點的新機制；合作

是一道橋樑，提供了機會讓原來兩相分立、互相隔閡的機構、資源、人員能通過合作，達成在舊有體制下不能成功完成的目標或使命。不過，正如教育問題既不能單獨依賴於大學學者或中小學教師來解決一樣，單是觀念上的突破並不能解決教育問題，大學與中小學的合作也需要置於更為廣闊的背景中予以考慮，才有可能避免流於形式，成為另一種 Sarason (1991) 所謂的「教育改革中可預言的失敗」。

五、總結與啓示

Whitney (1996) 在論述大學與中小學的合作時，提及一個有意思的比喻——「第三世界」(the third world)。除了理論與實踐這兩個相互隔離的世界之外，大學與中小學的合作構築了第三個世界，在這裏大學學者與中小學教師共處一隅，互相學習、共同進步。

Whitney 的比喻，讓人覺得她是爲了某種理想而尋找一個游離於現實之外的「樂土」，相信也不獨她一人有這種構想。但在另外一些倡導大學—中小學合作的學者眼中，尤其在 Goodlad 的心目中，值得追求的倒是建立一個（而不是兩個或更多）融合了原先相互分立的組織(世界)的新世界。Whitney 這個比喻的價值在於提醒我們：儘管我們對大學—中小學合作的形式已有相當共識，但對合作的精義何在、合作對教育的未來有甚麼含義，似乎還須進一步探討、研究和釐清。

到底是甚麼使「合作」這種信念在沒有清晰和堅實的理論基礎下（例如為甚麼合作就一定能夠產生所聲稱的種種效果）而得到廣泛的認同呢？它哪部分能如此吸引？這種信念長遠看來，對於整個教育界（通常所謂理論界與實踐界）意味著甚麼，揭示出了哪樣值得追求的藍圖？與此相關，有哪些陷阱可能只會令合作保留了皮毛而斷送了精華，使實踐中的合作重新回到它的對立面（如在合作的面具下割裂）？

「合作」何以值得追求？

如本文開頭所說，20世紀最後二三十年間，教育界對自身的諸多問題都進行了反思、重新詮釋和重新建構；重新詮釋的核心，可以看成是對價值的重估，開始回歸到教育機構「本來應有」的使命與價值。這種價值重估反映在教師教育和學校教育方面，簡單來說，即是教師教育應為學校提供優良的教師，而學校則應該為學生提供優良的教育，培養優良的公民。這個道理本來非常明確，但是在20世紀後期這樣一個急劇變化的時期，社會對其成員的要求發生了變化，這種變化投射到學校中，再從學校投射到教師教育中，教師教育和學校教育開始面臨較以前大的壓力。這股壓力亦同時因為人們對「優良教育」的理解有所改變而變得更為沉重。

甚麼才算是優良的教育？因為涉及許多更為根本的問題，對此一問題亦存在較多不同的意見。不過，對於構成優良教育的一個較為具體的重要部分——教學，經過多年的探討，雖然在細節上仍存在

諸多差別，但對於理想的教學應有的一些特徵，似乎已經基本取得共識：（1）理想的教學應有可靠的知識基礎，這包括學科領域的知識、有關學生的知識、有關教學本身的知識等，它不應該是隨意的，也不應盲目沿習傳統做法；（2）理想的教學應包含某種實踐智慧，實踐智慧的存在說明教學並不是一個簡單的技术過程，它植根於具體的實踐，只能在實踐中獲得；（3）理想的教學應該保持持續的改進，這既是社會對教育的要求，也是教育內部（服務對象、教學內容、方式等）不斷變化對教學的要求；（4）理想的教學應是一個自覺的過程，教師應該通過探究、反思，自覺地將教育中出現的新問題、教育所肩負的使命等納入自己的審視範圍之內。

這種對理想教學的理解，使得原先相互分立的教師教育機構和中小學校都顯得力不從心。教師教育機構因為缺少一個活生生的實踐平台而顯得不切實際，而中小學校則因為缺少知識基礎和反思傳統而顯得因循守舊、固步自封。從 Holmes Group 在 1986 年的報告中輕描淡寫地建議在這兩個機構之間建立「聯結」，到在 1990 年的報告中大張旗鼓地倡導這兩個機構之間的「合作」，正是試圖改變這種局面，以回應來自社會各界的強大壓力。

但是單單打破藩籬、建立聯結，並不是解決問題的關鍵。關鍵在於，如何動用和重新分配教育界各機構中現有的資源（包括人力資源），為著提高教育素質、促進學生學習的根本目的，建立一種新

的機制，這種機制既能夠為學校教育提供一個更為堅實的基礎（通過機構間資源的交流、共同探究），又能夠促成學校教育和教師教育持續的革新和提升。

Holmes Group 提出報告的出發點，乃是為解決教育素質這個棘手難題，而不是為了追求甚麼理想，這使得他們建議的「專業發展學校」不合理地偏向於教師教育而非學校教育。相比之下，Goodlad 所設想的「教育學中心」和「夥伴學校」（見圖一至三），則更深刻和有遠見得多，他的設想為未來整個教育界的發展方向提供了一個值得參考的框架：著力於形成一種新的機制，而不是建立某種形式；著力於各種資源和力量的互惠共生，而不是合作專案的設立；著力於以促進學生學習為根本目標的學校革新，而不是專注於為教師教育多加一股力量。

教育探究：橋樑中的橋樑

大學與中小學的合作之所以引起這麼多人的興趣，最主要的原因之一是它提供了一道「橋樑」，聯結了教育界中長期分立的兩個主要部分：教育理論與教育實踐、教育研究者與教育實踐者、教師教育與學校教育。這道橋樑之所以能為人們在解決教育的許多難題上給予一線希望，是因為人們普遍認為這兩部分之間的分立隔閡，乃是造成這些難題的主要原因。

兩個群體走在一起，問題就可以迎刃而解嗎？

如果大學學者在學校中的主要活動只是提供一些有關理論的講座或工作坊，而中小學教師的主要工作只是輔導實習生，那麼這種合作與以往的分立隔閡又有甚麼根本的區別？

在合作之外還需要某種東西，使得合作更接近於它初始的追求（提供可靠的專業基礎、促進持續革新、貢獻新知識到教育知識庫等），而這道橋樑中的橋樑就是教育探究。事實上，大部分的合作個案都進行某種形式的教育探究；至少從部分教師的自我匯報來看（Su, 1999），合作中參與探究亦是他們獲益最多的部分。

基於教育實境而合作進行的探究，之所以應該成為大學—中小學合作的核心活動，大致可從以下幾方面找到根據：

1. 儘管有些學者（如 Berliner, 1987）認為教育研究（特別是心理學的研究）已經能夠為教學專業提供足夠堅實的知識基礎，但這種觀點似乎並未得到廣泛認同。這是由於教育活動本身的特點（情境性強、變項複雜等），似乎令更多教育界人士傾向於通過發掘「人的力量」來改善教育素質，即提高教師對其專業行為的「覺識」（awareness），通過反思自己的實踐，盡量避免盲目的實踐行為。這一點，無論對在職教師的專業發展，還是對新教師的培養都有啟發意義。

2. 多年教育改革的經驗與教訓，已經使教育界逐漸對「外來的」（外在於學校的）改革方案失去信心，轉而追求某種既基於學校實情、又積極主動和持續的變革策略，這種新策略鼓勵學校自己審視既有的實踐、澄清當中的問題，並提出解決方案。無論是教師通過反思改進實踐，還是學校通過探究持續革新，由於自身因傳統、習慣的影響都存在一些內在的缺陷，大學力量的介入恰好為這些努力提供了更為可靠的基礎。

3. 對於大學來說，儘管大學一直追求的所謂「學術標準」並不鼓勵其成員從事應用性的研究，但是畢竟愈來愈多人開始認識到這種所謂「標準」不合時宜。如果大學研究真是以貢獻教育知識為己任，顯然有必要先對教育知識的性質、以及到底甚麼樣的教育知識才值得追求等問題作出反思與澄清。脫離教育背景、只存在於學齋裏的「教育學問」，即使仍然算是教育知識的一部分，顯然也不能單獨壟斷這個殿堂。

合作探究，正如合作本身一樣，也是「說來容易做來難」的一件事。事實上，上文所述有關合作中所遇到絕大部分的困難（如雙方旨趣的差異、交流的困難、時間限制等），在合作探究中都會遇到。更重要的是，以甚麼樣的方式進行合作探究，才能保證這些活動不會演變成「大學學

者講，中小學教師聽」甚至「大學學者做研究，中小學教師提供資料」的虛假形式，似乎更值得注意和探討。

誰與誰的合作？

一般而言，大學與中小學的合作是指教師教育機構（就人員來說，主要是大學教師與師範生）與中小學（參與合作的主要是教師，但直接受影響的還包括學生）兩者的合作，當然在這兩個主要的合作機構之外，可能還有其他一些人員（如社區專業人員、家長、其他志願者等）參與。

奇怪的是，除個別學者略有提及外（如 Goodlad 的「學區」），在多數倡導合作的學者或實際合作的個案中，都甚少提及另外一個重要的機構——教育當局。這或許與北美制度下地方教育當局的實際功能有關。但正如 Larry Cuban（見 Campoy, 2000）所批評的那樣，如果大學與中小學的合作企圖繞過立法等程序而期望取得成功，那是非常幼稚的。

正如上文所述，大學與中小學的合作在實踐中會遇到許多困難，這些困難有的是有關兩個機構在文化傳統上的差異；有的是有關兩個機構內的報酬及認可制度；還有的則與兩個機構內（尤其是中小學內）的日程安排、時間、空間等有關。雖然多數實證研究都為克服這些困難而提供了自己的經驗，但如果就此以為運用了這些經驗便能解決問題，那同樣是幼稚的。

在這些困難中最為艱難的那部分，都應該與現存的教育制度、權力架構、資源分配機制等密切相關。大學與中小學的合作，若想取得更為深入的發展，必須在更大的範圍內（而不單在兩個機構之內）考慮合作問題。尤其如 Goodlad 所設想的合作關係，如果沒有更廣泛的參與和支援，難度可想而知。

大學—中小學合作在中國的展望

雖然在北美，大學—中小學合作已引起了教育界的廣泛關注，合作的嘗試亦已有十多年歷史，但這種合作關係在中國似乎還沒有引起多大的注意；至於台灣方面的情況，由於缺乏資料，故此了解不多；而在香港進行的「躍進學校計劃」²，也自我定位為一種大學與中小學的「夥伴關係」，但從有關資料（李子建、趙志成、潘天賜、鄧薇先、譚萬鈞，1999；彭新強，1999）來看，躍進學校計劃中大學與中小學的關係，與本文所述大學與中小學的合作關係差別甚大。首先，躍進學校計劃自始即明確而直接地以促成學校教育素質的提升為目的，並無意藉此改進教師教育；其次，計劃中教育素質的提升，著重於通過諸如「改善課程」、「(改進)教學策略」和「完善的組織結構」等中小學校內事項的變革，達成改進教育素質的目的，大學的參與似乎更傾向於扮演「促進者」的角色；第三，大學參與計劃除獲得設立專案的資助外，本身似乎也沒有（可能也不期望）從這種關係中獲得甚麼收益，「互惠」的特點並不明顯。

在中國內地，師範大學通過「實驗學校」等形式與中小學保持某種關係，歷史也算不短，但一般而言這種關係並不密切。而自 20 世紀 80 年代以來，由於教育當局鼓勵中小學從事教育科研活動，師範大學與中小學的合作開始增加。這種合作關係，恰如上述躍進學校計劃一樣，大學一方並不期望從中獲得教師教育方面的改進，合作的焦點專注於中小學教育素質的提升，或專注於幫助中小學教師進行教育研究。

展望未來中國內地大學—中小學合作的前景，因為文化傳統、現實基礎等方面的差異，很難預計在不久的將來會否出現諸如「專業發展學校」、「夥伴學校」甚或「教育學中心」等形式的合作關係。不過，有幾個與合作相關的問題，倒是值得一提：

1. 由於文化傳統、社會制度等方面存在相當大的差異，即使在中國試行大學—中小學合作關係，也可能會遇到不同的難題。舉例說，在北美進行的大學與中小學的合作關係，都強調合作雙方的「平等」，雖然這種意願在實踐中未必能夠完全實現，但以北美的文化傳統，保持雙方平等至少作為一種價值追求會較容易得到雙方認同。而在中國，要謀求這樣的平等可能就會困難得多。中小學教師普遍存在俯首聽從「專家」指導的心態和姿態，這可能會使合作失去許多內在的價值。

2. 雖然在中國內地部分發達地區，大學與中小學在教育研究方面的合作已經為時不短，但單就合作本身而言（而不是某些具體「課題」的結果），究竟普遍遇到甚麼樣的問題、有哪些比較成功的經驗，到目前為止似乎都還欠缺總結和反思。對這段時期的總結，有望為將來更深入的合作提供較為堅實的基礎。
3. 與北美不同的是，中國內地目前仍然以獨立的師範院校承擔師資培育的主要任務。龐大而自成一體的師範教育體系的確立，似乎更傾向於加劇教師教育與學校教育、教育理論與教育實踐之間的鴻溝；獨立體系的存在，可能同時為教師教育機構與中小學之間進行資源和人員的重構和交流，帶來更多障礙。但是另一方面，無論是中國的師範大學還是中小學校，都沒有如北美一樣的問責機制，這使中國這兩類機構反而有較大的「自由」安排合作活動。
4. 在現時的制度下，中國教育當局對中小學和大學的影響力都相當大；同時因為它非常獨特的教育管理制度（如各級教研室的設立），教育當局似乎也更有條件介入大學與中小學的合作中。這種介入如果運用得當，或許可以在資源的再分配、時間與空間的擴展、新機制的確立等方面，尋找出一條更有效的道路。

1. 對於大學與中小學的合作，常見的稱呼有「大學—中小學合作」(university-school collaboration)、
「大學—中小學夥伴關係」(university-school partnership)、
「大學／中小學合作」(university/school collaboration)、
「大學／中小學夥伴關係」(university/school partnership)，以及「中小學—大學合作」(school-university collaboration)、
「中小學—大學夥伴關係」(school-university partnership)、
「中小學／大學合作」(school/university collaboration)、
「中小學／大學夥伴關係」(school/university partnership)；後四種表達方式，即將「中小學」置於「大學」之前的表達方式，似乎在近期的著作中更為通用。本文在提及這一關係時，均使用「大學—中小學合作」一詞，但只是出於漢語表達的方便，並不暗含對大學的強調或其他涵義。
2. 「躍進學校計劃」始自美國，而且也出現於20世紀80年代中期(彭新強，1999)。與「專業發展學校」或「夥伴學校」所不同的是，這類計劃自始即直接關注學校教育素質的提升，並無意於藉以提升教師教育。

- 李子建（1999）。《學校改革與廿一世紀香港特區教育》〔教育政策研討系列之20〕。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 李子建、趙志成、潘天賜、鄧薇先、譚萬鈞（1999）。《香港躍進學校計劃與優質教育》〔學校教育改革系列之1〕。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 郭玉霞、高政英（1995）。〈譯者前言〉。載郭玉霞、高政英譯，《明日的教師》。台北市：師大書苑有限公司。
- 彭新強（1999）。《教育質素、質素文化與躍進學校計劃》〔學校教育改革系列之2〕。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 程介明（1999）。〈序言〉。載黃錦樟、葉建源譯，《學校與改革：人本主義的傾向》。香港：香港教育圖書公司。
- Abdal-Haqq, I. (1998). Editor's preface. In L. Teitel, *Designing professional development school governance structures*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education Publications.
- Alleksaht-Snyder, M., Deegan, J. G., & White, C. S. (1995). Educational renewal in an alternative teacher education program: Evolution of a school-

- university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 519–530.
- Berliner, D. (1987). Knowledge is power: A talk to teachers about a revolution in the teaching profession. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N. L. Gage* (pp. 3–33). New York: Random House.
- Borthwick, A. G. (1994). *School-university-community collaboration: Establishing and maintaining partnerships for school improvement*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University.
- Button, K., Ponticell, J., & Johnson, M. J. (1996). Enabling school-university collaborative research: Lessons learned in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 16–20.
- Campoy, R. W. (2000). *A professional development school partnership: Conflict and collaboration*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century: The report of the Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy, May 1986*. Washington, DC: The Forum.
- Clark, R. W. (1999). Introduction: Definition, description, and benefits of a professional development school (PDS). In R. W. Clark (Ed.),

- Effective professional development schools* (pp. 1–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cornbleth, C., & Ellsworth, J. (1994). Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships. *American Educational Research Journal*, 31(1), 49–70.
- Dickens, C. (2000). Too valuable to be rejected, too different to be embraced: A critical review of school/university collaboration. In M. Johnston, P. Brosnan, D. Cramer, & T. Dove (Eds.), *Collaborative reform and other improbable dreams: The challenges of professional development schools* (pp. 21–42). Albany, NY: State University of New York Press.
- Ertmer, P. A., & Hruskocy, C. (1999). Impacts of a university-elementary school partnership designed to support technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 81–96.
- Fullan, M., Erskine-Cullen, E., & Watson, N. (1995). The learning consortium: A school-university partnership program. An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 187–191.
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P., & Watson, N. (1998). *The rise and stall of teacher education reform*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco; Oxford: Jossey-Bass.

- Goodlad, J. I. (1992). *Why excellence in teacher education? Conversations with policymakers and education leaders: Advancing the agenda for teacher education in a democracy: Comments on Goodlad's teachers for our nation's schools*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1995). School-university partnerships and partner schools. In H. G. Petrie (Ed.), *Professionalization, partnership, and power: Building professional development schools* (pp. 7–22). Albany, NY: State University of New York Press.
- Goodlad, J. I. (1999a). Simultaneously renewing schools and teacher education: Perils and promises. In R. W. Clark (Ed.), *Effective professional development schools* (pp. 70–90). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1999b). Afterword: The concept revisited. In R. S. Patterson, N. M. Michelli, & A. Pacheco (Eds.), *Centers of pedagogy: New structures for educational renewal* (pp. 213–226). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.

- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22–26.
- Houston, W. R., Hollis, L. Y., & Clay, D. (1999). Effects of collaboration on urban teacher education programs and professional development schools. In D. M. Byrd & D. J. McIntyre (Eds.), *Research on professional development schools* (pp. 6–28). Thousand Oaks, CA: Corwin; London: Sage.
- Hunkins, F. P., Wiseman, D. L., & Williams, R. C. (1995). Supporting collaborative inquiry. In R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris, & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (pp. 99–126). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, B. L., & Maloy, R. W. (1988). *Partnerships for improving schools*. New York: Greenwood Press.
- Kirschner, B. W., Dickinson, R., & Blosser, C. (1996). From cooperation to collaboration: The changing culture of a school/university partnership. *Theory into Practice*, 35(3), 205–213.
- Kleinsasser, A. M., & Paradis, E. E. (1997). Changing teacher education in the context of a school-university partnership: Disrupting temporal organizational arrangements. *Teacher Education Quarterly*, 24(2), 63–73.
- Kroll, L., Bowyer, J., Rutherford, M., & Hauben, M.

- (1997). The effect of a school-university partnership on the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 37–52.
- Levine, M. (1992). Introduction. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 1–7). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Lewis, M., & Holliday, S. (1997). Control, trust, and rethinking traditional roles: Critical elements in creating a mutually beneficial university-school partnership. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 105–126.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1992). Teacher development in professional practice schools. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 105–123). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Miller, J. L. (1992). Exploring power and authority issues in a collaborative research project. *Theory into Practice*, 31(1), 165–172.
- Noffke, S., & Clark, B. G. (1996). Conflict, learning, and change in a school/university partnership: Different worlds of sharing. *Theory into Practice*, 35(3), 165–172.
- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Black, S., Cutler, B. R., & Harris, M. F. (1995). Introduction: Understanding school-university partnerships. In

- R. T. Osguthorpe, R. C. Harris, M. F. Harris, & S. Black (Eds.), *Partner schools: Centers for educational renewal* (pp. 1–22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Harris, M. F., & Black, S. (Eds.). (1995). *Partner schools: Centers for educational renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Riley, T. F. (2000). *Changing teachers' practices for inclusion: A case study of four teachers participating in a school/university collaboration*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B. (1991). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco; Oxford: Jossey-Bass.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Stallons, J. A., Wiseman, D. L., & Knight, S. L. (1992). Professional development schools: A new generation of school-university partnerships. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 133–144). New York: Teachers College Press, Teacher College, Columbia University.
- Stevens, K. B., Slaton, D. B., & Bunney, S. (1992). A

- collaborative research effort between public school and university faculty members. *Teacher Education and Special Education*, 15(1), 1–8.
- Stoddart, T. (1992). The professional development school: Building bridges between cultures. In M. Levine (Ed.), *Professional practice schools: Linking teacher education and school reform* (pp. 41–59). New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Su, Z. (1999). Creating an equal partnership for urban school and teacher education renewal: A California experience. In D. M. Byrd & D. J. McIntyre (Eds.), *Research on professional development schools* (pp. 46–60). Thousand Oaks, CA: Corwin; London: Sage.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13–22.
- White, C. S., Deegan, J. G., & Alexsaht-Snyder, M. (1997). Changes in roles and relationships in a school-university partnership. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 53–66.
- Whitney, L. C. (1996). *School-university partnerships: Interacting, teaching, and learning*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate School.

**The Missing Link of Education Reform:
Theory and Practice of
School-University Collaboration**

55

Wang Jianjun & Wong Hin-wah

(Abstract)

Since the mid-1980s of the 20th century, it has become a widely accepted idea to improve both the quality of schooling and teacher education through school-university collaboration. Based on a simple review of the background on which this idea occurred, this article will explore the theories of some advocates (such as Holmes Group and John Goodlad) and the issues of collaboration in practice (such as the benefits and conflicts that teachers may gain and encounter during collaboration, as well as teacher profession development). Important themes of collaboration (such as collaborative inquiry) are also discussed.