

【家校合作】

制度化家校合作的内在动力、 行动逻辑与实践路径

——基于十年家校合作实验的回顾与反思

吴重涵 张俊

【摘要】文章在历时10年家校合作实验及追踪研究的基础上,探讨家校合作的内在动力与运行机制。当代家校合作是与教育体制机制密切关联的制度化概念,存在宏观层面家校社(会)政(府)合作与微观层面家校社(区)合作的不同意涵。家校合作的内在动力和矛盾性,根植于社会发展中家庭教育作用的代际迅速增强、学校作为教育制度的不断强化,这样一对“效用”和“制度”出现主体分离的悖论。中国特色家校合作的行动逻辑,是由行动模型、纵向关联、进程中与环境互动三个维度构成的“中心环”。诸多的家校合作运行机制问题,包括家庭和学校的责任区分、教育生态建设、宏观政策与微观学校行动关系、从简单经验复制到实践模型应用等,可以在家校合作的内在动力和行动逻辑中,找到解释和解决思路。

【关键词】家校合作;制度化;运行机制;教育实验;家校共育

【作者简介】吴重涵,江西师范大学教育学院教授,博士生导师,博士,中国教育学会家庭教育专业委员会副理事长(江西 南昌 330022);张俊(通讯作者),首都师范大学教育学院博士后研究人员,博士,副研究员(北京 100048)。

【原文出处】摘自《中国教育学刊》(京),2021.9.68~75

【基金项目】本文系国家社会科学重大基金项目“新时代我国家庭教育指导服务体系构建研究”(项目编号:20ZDA071)研究成果。

近10年来,“家校合作”热度逐年攀升,并从教育系统内部走向外部,成为社会热点话题。特别是2020年新冠疫情居家期间,儿童世界和成人世界无缝重合造成家长的不适,以及大规模线上教学在全国学生家庭的展开,人们在现实生活中格外感受到当家长的不容易,感受到家校关系是如此重要的存在,家校合作话题迅速升温。“家校共育”不仅在2021年“两会”期间群众关注排名第二^[1],而且迅速成为国家层面教育战略的组成部分。《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标的建议》、2021年《政府工作报告》等都从社会建设高度,把“健全学校家庭社会协同育人机制”作为教育发展的重要组成部分。在战略实施层面,

教育部前部长陈宝生在2021年全国教育工作会议上指出,高水平编制教育“十四五”规划,核心是构建家庭社会协同育人体系在内的八大体系,并表示“有了这八大体系,‘十四五’期间教育事业发展的大框架就立起来了”。^[2]

应该看到,2020年下半年以来国家层面强力推动的家校合作,是一个与教育体制机制建设密切关联的制度化概念,不同于传统意义上松散、刚性和偶发的家校联系。当代的家庭教育和家校合作,随着社会变革和发展,从价值、系统性、制度化等多方面看,增加了很多重要的时代内涵。在一定意义上说其是一个新的时代命题也不为过。围绕现代家校合作共育的体制和机制究竟是什么,如何制度化,如何

通过家校合作形成更加开放的大教育制度?大量的问题等待我们去研究解决。

本文在历时10年家校合作实验和一系列实证研究的基础上,通过内在动力与行动逻辑的再概括,探讨制度化家校合作运行机制的若干重要问题及实践路径,抛砖引玉,求教于各位方家。

一、理论再概括的经验基础与概念辨析

(一)经验基础:历时10年的家校合作实验与研究

在过去的10年里,作者团队对江西省14个县(区)和其他400余所学校,先后开展了三期的家校合作实验(2012-2014、2015-2017、2018-2021)。第一期实验聚焦学校层面,引进先发国家的行动模型,使实验有一个较高的行动起点和国际视野。第二期重点是行动模型的中国特色本土化生成。第一期实验发现县区教育部门影响学校层面的动力,由此在第二期还将两个县整体纳入,并对区域层面的家校合作行动和制度化开展了案例研究。第三期在扩大学校和县区实验范围(14个县区)形成系统经验的同时,增加考察班级—学校—县区行动的层次关联性。每一期都按照“田野观察—实证研究—实践和政策应用”三位一体的路径进行综合推进。总体上前两期实验较为顺利,第三期实验预期效果不明显,主要是个别县区层面的行动动力丧失,这恰恰引发了我们对家校合作宏观与微观逻辑关联性和制度化路径问题的高度关注。

(二)概念辨析:家校社(会)合作与家校社(区)合作的不同意涵

有必要从宏观、微观两个层面解读家庭和学校的关系。在宏观层面,表述为家校社(会)政(府)合作。在微观层面,家庭和学校都是社区内的社会组织,所以学校系统开展的家校合作,是家校社(区)合作。各国的家校社合作实践,一般是指家校社(区)合作这个操作的层面。

由于家校社(会、区)协同共育的内核和基本单元是家庭与学校,所以一般简称就是“家校合作”。

制度化家校合作是一个历史过程,是家校合作的组织结构、政策规定和行动,越来越被赋予没有异议的意义和价值的过程^[3]。制度化的前提是存在行动跨界,早期是通过个人影响来维持跨界行动,中期

是通过组织影响来维持,意义和行动不稳定是制度化早期和中期的一个基本特征。在制度化的高级阶段,文化的普遍认同足以抵制和弥补强制力的丧失(如政策约束、领导更换和注意力转移等)。我国的家校合作目前处在制度化的早中期阶段^[4]。

二、制度化家校合作的内在动力

制度化家校社合作是20世纪60年代以来不断扩张的世界性趋势,有其深刻的时代动力根源。

(一)家庭—学校悖论与制度化家校合作的动力来源

著名的“赫耐曼-洛克斯力效应”(“Heyneman-Loxley Effect”,以下简称H/L效应)及其后30余年的研究,共同指出的悖论是:“当社会和经济达到一定水平后,家庭对儿童成长的效应会超过学校;但家庭教育作用不断增强的同时,其作为一种独立的教育制度(教育效果的认可,教育与社会流动和职业岗位分配制度的联系)却在不断弱化;而学校在相对(家庭、校外教育)效应降低的同时,作为一种教育制度却在不断强化。”^[5]

H/L效应及其讨论实际上指向三个方面。首先是家庭悖论,即家庭的教育作用和教育制度的分离。在现代学校制度诞生前,家庭的教育作用是和教育制度合一的,即家长进行家庭教育,并决定孩子何时承担成年人的角色和工作。现代学校系统建立以后,家庭教育仍然存在,但教育制度就基本从家庭中分离了,学校变得越来越重要,而且近几十年来,家庭的教育作用在不可避免地迅速加大(下文将有讨论),而教育制度却越来越离家庭远去。其次是学校悖论,学校近几十年来呈现与家庭相反的趋势,在教育代理权向家长让渡过程中(下文将有讨论),原属学校的部分教育内容,正在发生向家庭和校外的事实让渡;而由于学校对职业分类与筛选的权威性,其作为一种教育制度则在不断强化。第三,以上两个悖论合成了一个更大的家庭—学校悖论,即当代家庭的教育作用在快速增强,而教育制度却在学校一方不断强化,作用和制度出现主体性分离的矛盾越来越突出。

家庭—学校悖论恰好从根本上指出了制度化家校合作的动力来源是基于这样一个基本事实:不论

家庭还是学校自身,都同时存在着一个反向的运动趋向,即家庭和学校可能越来越相互依赖、互补并相互需要,也可能矛盾会越来越突出。

现代社会中,公共领域直接社会分配的巨大权力由学校和劳动力市场等机构主导,家庭则成为亲情、消费、子女抚养的社会单位,其社会认可、职业分配和社会流动等策略只能通过学校的认可与分配间接地表达出来。可见,家庭对儿童成长同时具有有效用的基础性和认可的间接性的特点,学校必须利用好家庭的基础性教育作用,家庭也必然有利用学校作为教育制度正式认可的强烈动机。由此,家庭和家長教育作用的快速增长,与学校作为教育制度的不断强化之间的矛盾性,正是制度化家校合作的动力来源。

需要注意的是,这种动力在不同的社会生态条件下,既可能产生正向的制度化推动力,也可能负向推动出现两种令人担忧的倾向:学校的制度化权威,可能导致家庭教育的学校化倾向,包括个别教师和学校将某些基本职能转移给家庭,使家庭成为另一个学校^[6],导致儿童发展的环境失去平衡;家庭和家長作用的不断增强,父母对教育选择代理权从学校的逐步收回,在家庭能力建设滞后的情况下,间接促进了校外教育的迅猛生长。家校合作的多种可能性走向,说明家校行动边界是一个条件约束的变数。

(二)当代家庭教育作用快速增长的制度环境变迁

在动力逻辑涉及的两个主要变量“家长作用”和“学校教育制度”中,学校作为制度化组织的不断强化,应该是一个常识性事实,无须证明,但家庭和家長教育作用的快速增长,却是需要做一个简要的说明。以一位“70后”家长的感受为例,“当我们还是孩子时,常常玩到太阳下山,没有人会检查我们的家庭作业。当我们成为父母后,却要思考为孩子报哪个兴趣班,要督促做家庭作业。我们成为和父母截然不同的家长,我们付出很多很多,但并不觉得自己做得比上一代更好!”

这位家长道出了很多家长的心声,也道出了家長责任出现代际巨大改变的事实:家長责任在无奈中快速加大加重,自然导致了对家庭教育的普遍重视。例如,超过五分之四的家长愿意为子女教育付

出全部。^[7]同时,家長对孩子教育的实际参与增长非常明显。2012年和2015年两次大样本调查,仅3年间“低参与”的家長比例从24.1%下降到18.3%,下降了近6个百分点,而“高参与”家長的比例从14.3%增加到22.8%,增加了近9个百分点。^[8]

家長作用的代际快速变化和增长是必然的,有其社会环境重大变化的深刻制度背景。我国代际社会环境的深刻变化包括以下四个方面。一是社会阶层流动的可能性快速增大,为个体阶层流动策略提供了社会条件和方向性指引。改革开放以来,社会阶层结构从金字塔型迅速向橄榄型结构转变,为大量人口涌入中上阶层提供了极大可能性,中国已成为世界上中产阶级增加最快和规模最大的国家。二是教育成为社会阶层流动的主要途径。家庭代际传承从物和经济遗产为主,转变为通过教育传承。家庭教育投资成为家庭代际阶层上升(保留)的主渠道。越来越多的人正是通过接受高等教育而成为中产阶层的稳定成员。三是家庭以儿童为中心的资源凝聚和扩大,为家庭教育作用的增大提供了必要条件。首先是家庭资源的凝聚,家庭文化从“孝顺”到“孝而不顺”,从传统的“上行式家庭主义”转变为“下行式儿童中心主义”^[9],儿童凝聚了家庭祖孙三代的力量,包括财力、智力、时间和精力等全方位家庭资源。其次是家庭教育资源的扩大和优化,表现在家長的受教育水平有了大幅提高。高等教育大众化后入学的年轻人构成了如今的父母群体。家庭教育的智力基础和得到凝聚的家庭经济基础(祖孙三代的综合财力),为强化型育儿方式的普及提供了必要的条件。四是家庭教育代理权的收回,教育规划成为家庭教育的首要职能。育儿分工由国家“集体化育儿的尝试”向“私人责任化”转向,家長成为教育的“消费者”。在计划经济时期,儿童被视为祖国的未来而非家庭的私有财产,对育儿组织也进行了一系列集体化的尝试。改革开放以来,儿童抚育出现了私人责任化和市场化的转型。随着公共照料资源的缩减,儿童抚育重新成为家庭的主要责任^[10]。从更广阔的历史视角,家庭的教育代理权从现代学校制度以前的传统家庭一方,转移到“集体化”的国家和单位(如教师可以代表家長体罚孩子),市场化转型后

又回归到家庭(如大量学校教学内容被转移到校外和家庭)。教育代理权在家庭的所有职责中,已经成为家长对孩子影响的“最有效和最具深远意义的职责”^{[10][11]}。

家长的教育代理权是处理家庭和学校、社会关系的权力,使家庭教育的内涵和外延都有了极大拓展,由此导致学校成为家长的选择对象之一,学校教育的部分内容向家庭和校外教育转移成为可能,长远看必然带来对学校教育的影响和冲击,并对家校关系带来深刻的影响。这一切表明,代际环境导致了家庭代际作用内涵和外延同时重大改变这样一个事实,必然影响到家庭与学校关系的重大调整,以及家校责任的重新划分。

三、制度化家校合作的行动逻辑

我们可以根据史蒂夫·布鲁斯对社会学理论的描述^[12],将家校合作的知识体系比作“带有垂饰的手链”:家校合作有一个中心环,是基本骨架和灵魂,在环的四周有很多垂饰(主题),中心环将众多垂饰联结成一个有血有肉的整体。回顾10年来家校合作实验和研究,可以尝试描绘出家校社合作“中心环”大致由以下三部分构成(见图1)。一是实践模型。家校合作建立在多维视角的动因理论(H/L效应悖论等社会学理论)、社会行动理论(交叠域理论、生态系统理论、文化资本理论)基础上,具有普遍性的、以学校为主导的实践模型(爱普斯坦实践模型)。二是纵向关联。家校合作具有多层次关联特征(班级、学校、县区、省域、国家),具有自上而下和自下而上相互贯通的特点。三是进程中与环境的互动。家校合作是社会建构和动态发展的,具有制度化过程(合法性和

“理所当然”的程度)特征。

概括起来,家校合作理论是始终围绕三个核心逻辑构成的“中心环”,在众多不同主题上的展开。这里,“中心环”的逻辑和概念,是家校合作理论的灵魂,而众多具体的主题则是依附在灵魂上的血肉。“中心环”的概念,犹如流通的硬通货,给专业赋予了生命^[13]。“带有垂饰的手链”知识框架保持了体系的开放性,散得开,收得住,这点是非常可贵的。

这是一个有中国证据支撑、有中国特色的家校社合作“三维理论”框架,揭示了家校社协同育人机制的三个重要特征。一是凸显了以学校为主要运行平台、以家校合作为核心和基础的家校社(区)合作实践模型。包括学校和教师、学生家庭和围绕学生成长开展合作的动力来源和互动结构,也包括学校开展家校合作的活动类型,行动起点,组织和计划,实施与评价的一般概念、知识和技能。这个模型不论在理论还是实验上,已经具有一定的成熟度^①,但推广还非常不够。

二是凸显了责任纵向贯通。强调自上而下为主的政策推进(国家法律政策推动、省级预算和编制、县区行政资源调配和联席平台),以及自下而上的创新实践(学校营造良好教育生态和环境、班级教师和家长直接有效互动)相结合^[14],是我国的体制性特点和优势。将家校社合作进行纵向的责任关联和贯通,才能有效将家长从教育相关人口变为教育结构要素,将家校合作扩张到家社(区)和家校社(会)政(府)合作,使现代大教育资源得到有效整合^[15],现代教育制度的推进得到制度和组织保证。我们在倡导和推动学校开展家校合作工作时,需要上下贯通、相互关联的制度化推动。责任的多层关联原理告诉我们,各级政府和社会力量是支持微观家校合作的政策动力和条件基础,也可能构成学校推进家校合作走向制度化的瓶颈。高位推动、配套政策、力量凝聚、研究引领作用的发挥、校外教育的治理等,都应宏观统筹,为学校的家校社(区)合作创造制度供给和文化环境。

三是凸显了家校社的推进是一个制度化的历史过程。在全社会、家长和教师中,对家校合作“合法性”的认知程度,作为“理所当然”的“分内责任”的认

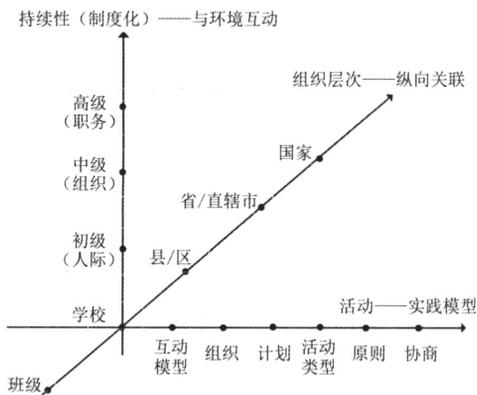


图1 家校合作“中心环”三个部分的知识框架

知程度,贯穿在家校社协同育人推进的全过程中,也在决定了不同地域和学校家校合作的一些外显差异和过程性特点。家校社合作制度化过程还是一个政策策略结果充满不确定性的过程,“意想不到结果”的制度创新不足为奇。这就需要及时发现和总结经验,进行本土理论建构。制度化维度对于我们评估家校社合作的现状,根据不同地域、不同学校的实际情况因地制宜、因材施教,提供了重要的社会文化视角的理论基础。

四、制度化家校合作的实践路径

(一)微观层面的突出问题及路径探讨

一是认识问题,即不切实际地追求清晰的家校边界和责任。家校的责任和边界,本质是家校关系所决定的。H/L效应悖论深刻揭示了当前家校的矛盾统一关系,这种关系处在历史的变动过程中,家长的作用在不断增大,学校的作用受到家庭和校外教育(作为大的教育制度的组成部分)的掣肘,趋势是相当长的时间内彼此融合、相互依存、边界模糊。显然,对于家校的责任和分工问题,确定对家庭和学校责任动态平衡的原则比制定刚性分工的划界细则更切合实际。

二是家校生态信任关系没有建立。在责任和边界模糊的状态下,应对家校边界模糊特征的两个重要原则是:建立家校的工作情感关系和共享理解。这两个原则在很多时候没有得到应有的重视。当前一些地区和学校,家校矛盾频发甚至尖锐对立,协调处理这类矛盾主要依靠情感和权力的平衡调节、中间人调节和形式民主化等手段,但首选情感调节^{[6][17]}。家庭和学校的良好关系,需要平时不断通过共同的活动来进行情感积累。学校请家长到学校来做志愿者,参与学校管理,首要目的不是利用家长的资源,而是建立与家长的融洽生态环境。

在家校融洽感情与建设性合作之间,还有建立“共享理解”的任务——对彼此观点和立场的认同和理解。感情好而观点尖锐的家校冲突屡见不鲜,进而可能伤害业已建立的感情,使彼此的合作不能顺畅进行。信息的沟通、充分的民主协商、家长教育,都是建立家校共享理解的方式和手段。

三是组织实施过程中如何应用经验的问题。我

国当前的家校合作,不论是学校之间、区域之间还是全国性的交流,主要还是建立在经验的基础上。各自的经验介绍因为缺乏系统的分析和公共知识提炼,都是工作成绩的展示,彼此启发性不大。家校合作工作的共性,就是存在一个家校合作实践模式。我们确认这个共性的实践模式存在,但缺乏从实践中不断提炼和改进,很多人缺乏对这个实践模型的了解,很多学校缺乏培训和推广,以至出现一些常识性的错误。例如,将家长单边的家长委员会,误作为家庭和两种组织合作的协调性组织;不会制定和实施家校合作年度计划,不知道什么是T模式计划和G模式计划及其应用时机;家长教育简单等同于家庭教育讲座,最多增加一些家长的经验交流;家校合作与班级管理、课程教学两张皮,班主任不会在解决问题中正确充分利用家长作为结构性资源等。一揽子解决家校合作操作规范性的问题,主要是要通过宣传、培训,来普及并不断完善已经具有一定理论和实验成熟度的家校合作实践模型。这也是一些开展家校合作先行国家的一条基本经验。

(二)宏观层面的突出问题及路径探讨

一是政策配套问题。当前的学校和地域层面的家校合作,不论进展程度如何,都会遇到政策性瓶颈。对省域的10年实验表明,政策瓶颈不是单一的纳入规划、纳入职责、拨付专项经费,而是“五个纳入”:纳入国家和各级教育发展规划;纳入各级教育行政编制;纳入教育财政预算切块和拨款奖惩机制;纳入高校专业培养、校长教师在职培训;纳入各级政府统筹评估。这是中国由自上而下为主的推进模式决定的,也是我们对全国多个地域家校合作历时观察的最切身感受。这“五个纳入”,纳入教育规划是最容易的,非经常性预算的经费拨款也时有所见,但要害是“五个纳入”必须配套,一个“纳入”也不能少。家庭教育和家校社合作工作“五个纳入”的目标是实现:政府任务——统起来;教育行政——视为分内工作;社会——共同建设与治理(并共享成果);学校——打开校门和“心门”,改善生态;班级——课程生活和教学中将家长视为积极的结构性要素并良性有效互动;现代网络技术——催化家校社更深度融合,最终形成大学学校教育、大家庭教育、大社区教育

的现代大教育系统。

二是以研究为基础的政策制定。在家校合作领域,国际经验是倡导“以研究为基础的政策制定”^[18]。在中国,大学是进行家校合作研究、教学和社会服务的主力军,由于系统的实证研究工作没有跟上,政策制定做不到以研究为基础;实践性、多学科理论支撑的性质没有引起重视,家庭教育和学校教育缺乏贯通的知识体系;学科缺乏一些基本的假设和学术概念体系的支撑,在教育学科中处于弱理论的地位,陷入研究视域、研究方法论和话语表达三重困境^[9];很多实践中的重要问题没有共识,如家庭教育指导讲多少内容、哪些内容?这里涉及家长的多重社会角色矛盾,任意地增加家长对教育子女的应知应会,甚至简单化地立法强制,是草率甚至危险的。在我们这样一个幅员辽阔、地区经济社会发展水平差异明显的国家,对家校合作多样化现状到底怎么正确估计?如何对现状进行合理的分类概括?家校合作的实践模型能在多大程度上达成共识?我们如何编制出有较强时效性的家庭教育指数和家校共育指数?事实上,作为生活教育和教育枢纽的家庭教育,儿童发展是由社会经历活动构成的,家长和家庭的责任,就是与学校、社区和国家作为一个整体,尽一切可能提供儿童经历他们所需要的经历的机会,释放他们的潜能。

三是关于学校和各社会机构的家庭教育责任问题。当前重视家庭教育,热起来的是家长教育。这种热的背后,需要方向性的冷思考。学校是否是施行家长教育的主要平台?家长教育能在多大程度、在哪些方面改善家庭教育?

我们的认识是,首先,家庭教育十分重要,但家庭教育很大程度上不是学校所能控制的。学校能够控制的部分,是通过对家长的教育和影响,对家庭教育的一部分产生影响。家庭教育至少有两个部分,一是对孩子教育的内容,二是对孩子教育的方式、方法。教育的内容是不可控的,因为希望孩子成为什么样的人,家长的世界观、人生观、价值观,以及科学和文化知识储备,本质上是家长在整个人生经历中社会文化和个体互动的总和,这个绝不是家长教育课程可以简单解决的事情,对此需要有清醒的认识,

切忌什么问题都往“家长教育”这个“箩筐”里装,导致方向性失误。

就对孩子教育的方式方法来说,学校的家长教育可以是有效和有用的。例如,如何科学选择合适的教养方式;如何形成孩子在身体、情绪、认知、社会交往的整体性发展,并在此基础上形成孩子的发展优势;如何预防和应对孩子发展过程中的问题、困扰和焦虑,提高孩子的抗压能力;家长如何配合学校做好学校教育的参与工作等,这些才是家长教育真正的核心问题。我们要承认,家庭教育的重要作用,与我们多大程度上可以改善家庭教育,不是一回事。家长教育不是万能的,家庭教育是一项全社会的工程,家长教育主要是改善家庭的教育方式方法问题。

其次,就学校来说,承担“家长教育”的责任表述是不准确的。从先发国家情况看,学校承担的应该是“家长参与学校教育”这样一个有限法律责任,这个责任可以和学校的财政拨款及其奖惩机制相联系^[18]。使家长积极有效参与学校教育与全面实施家长教育存在显著差异,后者明显包含前者。可通过法律规定家长配合学校的义务,学校则为家庭和家長参与学校教育提供相关的帮助甚至必要的专业化培训。学校是开展儿童教育的场所和专业社会组织,本质上不应承担家庭教育的全面责任。但在家庭对儿童发展作用日益增大的当代,如何把家长作为学校教育的结构性要素有效提高教育质量和管理水平,则是现代学校制度的应有之意。

四是评价问题。一旦政策定位完成之后,评价就是指挥棒,但评价历来是难点。我们项目组做了一些初步尝试,研制并由江西省教育厅颁布了第一份省级《家校合作工作标准》(2017年);2020和2021年,完成了家庭教育指数1.0版本(见下页表1)的研制工作(复旦大学心理学系主任陈斌斌博士参与研制)并进入试评价阶段。这里的家校合作评价,主要是对学校和县区教育行政部门两级的工作评价;家庭教育指数评价,是用数据描述家庭的结构、家庭成员的互动以及家庭教育策略对儿童的影响状态。这个家庭教育指数在理论上的创新,是在更广泛的儿童发展经历背景下,在高度重视家庭成员互动的基础上,注重家庭社会文化结构(团结构模型)对儿童成长的

表1 家庭教育指数和家校合作指数一级指标

家校共育(综合)指数									
家庭教育指数				家校合作指数					
家庭结构	养育基础	养育期望	养育方式	友好环境	家长教育	家校交流互动	参加学校活动	辅导孩子在家学习	

客观影响,注重不同家庭的财力、时间投入,父母角色认知、教育策略和养育能力对家庭教育的影响。目前,这个家庭教育指数评价体系正在上海和广东的近80万个家庭试用,预计用户还会有大幅增加。我们正在搜集使用的数据反馈进行分析,以不断改进升级。表1中的两个评价方案的一级指标,供学术共同体分析和讨论。

五是社会治理视域下的校外培训机构治理问题。对当前的校外培训的理性规制,不是简单的“堵”,而是回答和解决以下问题的过程:如何更好地发挥政府在校外教育中的公平调控作用甚至由政府提供部分校外教育,使校外教育由纯粹的私人产品转变为准公共产品?如何更好地在中小学教育和培训机构之间建立某种功能互补和延伸的机制?如何利用公立学校资源举办校外教育或者实现校外教育的部分功能?如何评估校外教育对学校教育提供内容和方式已经产生的重大影响,并在此基础上重新反思和改进当前的学校教育?等等。问题的求解,就在全体实践工作者、政策制定者和研究者的不断实践和理论的探索过程之中。

注释:

①参见:乔伊丝·爱普斯坦·L,等.学校、家庭和社区合作伙伴:行动手册(第三版)[M].南昌:江西教育出版社,2012;吴莉,吴重涵.有效的家校合作如何在班级产生[J].教育学术月刊,2020(3):3-16;张俊,吴重涵.从家校合作到良好教育生态:兼论有效的家校合作如何在学校产生[J].中国教育学刊,2021(3):7-13.

参考文献:

[1]央视新闻:百度搜索数据显示“两会”期间“家校共育”成网友热门搜索[EB/OL].(2021-03-10)[2021-07-19].<https://hakan.baidu.com/v?vid=301737523867083799>.

[2]陈宝生.乘势而上,狠抓落实,加快建设高质量教育体系:在2021年全国教育工作会议上的讲话[N].中国教育报,2021-02-05(01).

[3]张俊,吴重涵,王梅雾,等.面向实践的家校合作指导理

论:交叠影响域理论综述[J].教育学术月刊,2019(5):3-12.

[4]吴重涵,王梅雾,张俊.教育跨界行动的制度化特征:对家校合作的经验分析[J].教育研究,2017,38(11):81-90.

[5]HEYNEMAN S. The Heyneman/Loxley Effect: Three Decades of Debate[G]//MCGRATH S, GU Q. Routledge Handbook of International Education and Development. London: Routledge, 2015: 152-154.

[6]边玉芳.家庭教育指导服务体系:读懂孩子与走出中国式育儿悖论[J].探索与争鸣,2021(5):19-22.

[7]吴重涵,张俊,王梅雾.家长参与的力量:家庭资本、家园校合作与儿童成长[J].教育学术月刊,2014(3):15-27.

[8]吴重涵.制度化家校合作与儿童成长的相关性研究[J].教育科学研究,2018(10):92-96.

[9]阎云翔,杨雯琦.社会自我主义:中国式亲密关系——中国北方农村的代际亲密关系与下行式家庭主义[J].探索与争鸣,2017(7):4-15.

[10]肖索未.“严母慈祖”:儿童抚育中的代际合作与权力关系[J].社会学研究,2014,29(6):148-171.

[11]BERK L E. Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference[M]. London: Oxford University Press, 2004: 27.

[12]史蒂夫·布鲁斯.社会学的意识[M].蒋虹,译.北京:译林出版社,2010:17.

[13]大卫·切尔.家庭生活的社会学[M].彭钢旆,译.北京:中华书局,2005:1.

[14]吴莉,吴重涵.有效的家校合作如何在班级产生[J].教育学术月刊,2020(3):3-16.

[15]张俊,吴重涵.从家校合作到良好教育生态:兼论有效的家校合作如何在学校产生[J].中国教育学刊,2021(3):7-13.

[16]肖索未,关聪.情感缓冲、中间人调节与形式民主化:跨代同住家庭的代际关系协调机制[J].社会学评论,2018,6(5):28-38.

[17]弗朗索瓦·德·桑格利.当代家庭社会学[M].房莹,译.天津:天津人民出版社,2012:81.

[18]吴重涵,张俊.制度化家校合作的国际比较:政策、学校行动与研究支撑[J].中国教育学刊,2019(11):31-38.

[19]康丽颖,姬甜甜.回归教育学视域的家庭教育理论建构[J].教育科学,2021,37(1):69-75.