

学区在教育变革中的作用^①

斯蒂芬·安德森¹著;黄雪锋²,黄菊³译

(1. 多伦多大学 安大略教育学院,加拿大 多伦多 M5S1V6;2. 新东方多伦多分校,加拿大 多伦多 M1V0B8;

3. 西南大学 外国语学院,重庆 400715))

摘要:美国和加拿大对于学区在教育变革中的作用研究已有近40年的历史。关于学区在教育变革中的作用研究可划分为几个具有不同特点的时期,包括创新实施时期、高效学校范式时期、学校重构时期和基于标准的变革时期。综述列举了不同研究时期最重要的一些研究,并讨论了它们的研究特点和成果。在关于成功学区的案例研究的基础上,着重分析了学区在系统改进学生学习的过程中所面临的挑战、学区改进学生学习所采取的策略以及学区影响教学和学习质量的证据。同时,总结并讨论了12条促进学生学习的学区策略,提供了5个关于学区在教育变革中的作用的研究方向。

关键词:加拿大学区;美国学区;加拿大教育;美国教育;学区教育;教育变革

中图分类号:G511;G53.711;G53.712 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)04-0001-15

一、学区在教育变革中的作用研究回顾

近些年,对学区^②作用的探究和讨论重新兴起,虽然关于学区在教育变革中的作用研究早已有之。过去和现在,研究的最关键区别在于它们的政策背景和变革环境不同。20世纪70年代至80年代,关于学区在教育变革中的作用的研究通常都是在富兰(Fullan,1985)教授所描绘的“创新实施”变革时期的背景下进行的^[1]。研究者们考察了学区在支持某些政府和学区发起的项目及实践中所发挥的作用。例如,贝曼和迈克劳林(Berman,McLaughlin,1978)发现有些学区的变革项目受官僚主义(即服从)或投机主义(如获取资金使之看起来“创新”)的驱动,而另一些学区的项目则是为了解决之前学生和学校所存在的问题^[2]。两者相比,后者在促进项目的实施方面更为成功。路易斯、娄森布朗和摩立特(Louis,Roesenblum & Molitor,1981)也认为变革项目的实施和持续性与学区层面从问题出发的导向以及学区的行动高度相关^[3]。在理论和实践中,这些研究在一定程度上是有问题的,因为它们似乎表明学区和学校以同样的方式对待变革并取得同样的成功^[4]。那时候,对于学区和学校如何在实际中应对多项创新变革并实现持续改进的研究还处于初始阶段^[1,4-6]。

① 原文英文名为 The School District Role in Educational Change,刊登于 International Journal of Educational Reform (2006, Vol. 15, No. 1, 13-37)。

② 美国 and 加拿大的学区(school district)相当于中国的教育局。本文主要综述美国和加拿大的研究。

收稿日期:2017-04-06

作者简介:斯蒂芬·安德森(Stephen E. Anderson),加拿大多伦多大学安大略教育学院教授。

黄雪锋,教育学博士,新东方多伦多分校国际课程主任。

黄菊,教育学博士,西南大学外国语学院副教授。

那一时期,研究文献中的另一个不足在于教师把新项目和新实践看做因变量,而其对于学生学习的的影响则关注相对较少。也就是说,学区领导的行动与学生学习的提高之间的关系只停留在假设层面上。

到 20 世纪八九十年代,对高效学校模式和不同形式的学校重构方式(例如校本管理、综合性学校变革)的研究弥补了以“创新实施”为特征的教育变革的不足。基本上,这些新的变革都是在“以学校为变革单元”的背景下开展的。很多关于高效学校特点的基础性研究忽视了学区的作用,或者,它们干脆认定学区应为容忍低效与高效学校同时存在负部分责任^[7]。一些高效学校研究的评论者试图为学区诠释这些研究的意义并拟定行动指南,以帮助学区去复制高效学校的做法^[8-9],尽管这些结论和建议其实并不是基于对学区本身的研究。对于高效学校相关因素的研究直接催生了州政府和学区的教育政策及项目,这些变革项目在很多学校得到推行,以传播和复制高效学校的经验。进而,这些变革又催生了对高效学校过程和成果的研究,虽然仍聚焦于学校,但其中的一些研究也考察学校与学区之间的关系。通过对城市中学中高效学校变革的研究,如路易斯(Louis, 1989,1990)的大规模调查研究和案例研究,探明了由学区层面改进学校的 4 个途径^[10-11]:(1)实施创新项目;(2)制订变革性计划;(3)推行目标导向的责任制;(4)加大在专业学习上的投入。显然,采取何种变革途径,取决于过程的统一性和希望达到的效果。关于学区与学校改进过程之间的关系^[12-13],一个关键的发现是认为学区之间是存在差异的,而且这些差异与学区领导对变革过程的认识有关[比较新的一些关于学区领导对学区范围内教育变革影响的见解和理论,请参见马塞尔和格兹(Massell & Goertz,2002)^[14]以及斯比兰(Spillane,2002)^[15]的研究]。尽管学区对于学校改进途径的认识日渐明朗(这个阶段的学校变革与之前“创新实施”时期的特殊项目的实施是不一样的),但学区领导执行的政策和策略与学生学习质量和教师教学质量之间的可测关联依旧模糊。

在这个时期有两个突出的研究成果,其中一个来自美国,另一个来自加拿大。这两项研究都试图在学术上确定有效学区的特点。在控制时间和考虑学生特点及在加拿大开展研究的成本的前提下,根据学生在标准化考试中的总体结果,对所选择的样本学区进行调查和比较。这些学区并非从已知的参与高效学校计划的地区选出,然而这些案例中绩效显著的学区都致力于关注和改善教与学。墨菲和海林格(Murphy & Hallinger,1988)研究了 12 个高效的美国加州的学区,他们将学区有效性以下因素联系起来^[16]:

(1)督学和其管理团队强有力的以教学为重点的领导,强调学生的学业成就和改善教学与学习,制定和实施学区改进目标;

(2)全区性地采用新课程和教科书,在学区范围内宣传和支持使用具体的教学策略,慎重选择具有丰富课程知识和构建良好人际关系能力的校长;

(3)通过校长责任制,系统监控学区工作目标及期望与学校目标和执行之间的一致性;

(4)督学通过直接的学校访问和同校长开会的方式监督学校绩效;

(5)使学区用于专业发展的资源为学区的课程和教学目标服务;

(6)系统地使用学生测试成绩和其他数据进行学区规划、目标设定,跟踪学校绩效;

(7)学区中心办公室、学区管理委员会和当地社区之间保持积极的关系。

拉洛克和克利曼(LaRoque & Coleman,1990)在 10 个不列颠哥伦比亚学区的样本中,研究了学区风气和学校问责制度。该样本包括高绩效到低绩效的各类学区。通过研究高绩效学区的目标和问责程序,特别是学监的个人领导风格和参与度,其发现与墨菲和海林格(Murphy & Hallinger, 1988)在加利福尼亚的研究结果非常一致^[17]。这一时期的其他研究表明,在大多数地区,很少有学

区对教学决策和课堂教学实践有显著的影响。富雷登(Floden,1988)等人调查了 5 个州中 20% 的学区(每个学区有 8 所学校),重点研究学区政策对四年级数学教师教学决策的影响^[18]。他们对强调集中制和控制权的学区与支持自主决策课程的学区的教师的反应进行了比较,发现无论采取何种管理方法,学区政策产生的影响都很微弱。

在学校重构时代的全盛时期,特别是在强调将权力下放和校本管理作为变革引擎的政策背景下,人们对学区在提高教学质量方面所起作用的关注减少了。虽然罗斯、汉纳和布雷加(Ross, Hannay & Brydges,1998)调查了学区办公室对不同学校实施决策的影响(该决策的实施侧重于重塑加拿大某学区中的中学部门主任的角色),但他们的研究并没有探讨变革对课堂实践或学生学习的影响^[19]。有意思的是,他们发现,高效学区在实施赋予教师权力的分权变革中发挥了重要作用,而这些学区都有变革的愿景和有多方利益相关者(学区官员、教师工会、校长)参与的委员会来实施具体行动。学区对学校的支持包括规划和宣传愿景、提供资金保障、提供指导、促进校际分享和公众对学校层面所做变革努力的认可、根据需要调整现有操作程序的标准(如教师合同)以及在监督和反思过程中为学校提供帮助。学区行政当局和地方教师工会领导之间的合作是这一角色重建举措的重要特点。

在学校重构时代,学区的价值和对其的需要程度受到怀疑^[20]。虽然在大部分北美地区,作为组织实体的学区并未受到影响(在加拿大新不伦瑞克省曾废除学区,但后来恢复),但在新西兰,学区已经销声匿迹;在 90 年代的英国,学校与地方教育行政部门之间的联系也在很大程度上被削弱(近些年,地方教育行政部门的功能得以重建,但是所拥有的权力已大不如以前)。这些事件提醒我们,学区是政治和组织的产物,而非自然形成且不可或缺。因此,对学区在促进和维持优质教育中的作用提出质疑和批评是相当合理的^[21]。关于校本管理(Site-Based Management,SBM)的整合分析表明,如果学区和州层面既不施加压力也不提供支持,该模式对提高学生成绩和教学质量的影响则极其有限^[22]。最近对美国高效学区和提升中的学区的一系列案例研究描绘了当代学区变革活动的图景,即:这些学区在某种程度上只是为了应对因变革项目、改进学生学习经历和成绩、阶段性地投资于去集权化和本地化管理时期以学校为单元的改进等,三者之间支离破碎、缺乏一致性而导致的一系列问题^[23-25]。20 世纪 80 年代后期,州政府政策干预增强,实行了包括课程标准、毕业条件、标准化考试、教师职业阶梯和新的执业证书要求等在内的新政策。在此背景下,一系列的调查研究开始重新考虑学区角色。研究人员发现,与州干预政策增强预示着学区控制减弱的预测相反,学区人员在解读和调节学校应对州干预政策中,继续发挥着积极作用^[21,26-27]。抵制、遵守和适应州政策等传统观念已经无法充分反映在不断变化的政策背景下,学区对策的性质。学区,至少是更有前瞻意识的学区,正积极参与战略互动^[28]。州政策被诠释,并为进一步实现学区的改进提供了契机,该过程不但没有减少反而促进了学区层面政策的开展。虽然这项研究没有探讨学区干预和学生学习之间的联系,但它确实重申了学区对教育变革的影响,并为当代研究学区在教育变革中的作用奠定了基础。

自 20 世纪 90 年代中期以来,对学区的重新关注反映了一系列新的现象:州政府层面基于标准的变革;对所有学生取得成功的要求;愈演愈烈的以高风险考试为中心的问责制度给学校、教师和学生带来的影响;缺乏证据表明学校可以独立完成这些变革目标;人们已经认识到就算学区影响不尽如人意,但也是不可忽视的。一些关于学区层面和整个学区为改善学校所做的努力的研究,激发了人们对学区对学校变革的作用以及如何使其更为有效的兴趣。斯比兰(Spillane,1996)关于学区和学校应对密歇根州州立教育变革的案例研究,重申了之前弗曼和埃尔默(Furhman, Elmore,

1990)提及的学区在政策形成中的积极作用^[29-30]。虽然他没有调查学区政策和方针与学生学习成果之间的关系,但他的分析确实提供了令人信服的证据,证明学区人员可以发挥强大的影响力,影响某一地区的教学实践偏好以及教师教学指导的一致性程度。芝加哥公立学校系统的分权举措引人注目,也引发了人们对学区在推动变革中所起的积极作用的关注。将决策权力下放到学校社区委员会,对学生的学习而言,未能获得广泛而又显著的成效。只有在学区开始重新为学校提供能力建设、问责制和创新支持之后,学生学习才开始出现大规模的进步[富兰(Fullan, 2001)引用布雷克(Bryk)等 1998 年的著作]^[31]。安东尼·阿尔瓦拉多学监成功将表现平庸的纽约市社区第二学区转变为该市最高效的学区之一,埃尔默和博耐(Elmore & Burney, 1997)对该事件的记录与分析,真正将学区在推动变革中所扮演的积极角色推向了舆论的最前沿^[32]。纽约市社区第二学区经验的重要意义,不仅在于在种族多样化和经济多元化的城市环境中,学生的阅读和数学成绩在学区的测试中有了很大的提高,还在于学区领导能够亲自示范如何制定明确的长期改进战略,即强调以教学为重点的专业发展、坚持系统范围内的改进重点(例如阅读、数学)、领导有方、建立当地和外部专家关系网,以及下放执行责任并辅之以严格的问责制度以实现学校的目标等。总而言之,这些案例证明了学区的重要性,也证明了至少一些学区能对大部分学校的学生表现和各种背景的学生发挥强有力的积极作用。

这些研究让最近一系列的个体和多地点的质性案例研究备受关注。最近的案例研究调查高效的和进步的学区,试图明确地说明报告中的成功案例与学区层面因素的关系(在学区层面呼应关于高效学校属性的早期研究)。此类研究大多针对那些拥有大量传统上由于民族文化、社会经济地位及语言多样化而被定义为表现不佳和工作难以开展的学生的学区。这些研究大部分聚焦于大城市的学区。大多数研究不仅致力于找出与学生优异表现相关的学区层面颁布的核心战略方针和政策,而且力求说明低效学区如何转变为高效学区,即讲出变化的故事。其主要的例子包括:柯尔特和普罗瑟罗(Cawelti, Protheroe, 2001)对 4 个州内 6 个学区所发生的转变的研究^[33];斯奈普斯、多利特和赫利(Snipes, Dolittle, Herlihy, 2002)关于 4 个城市学校系统和州的改进的案例研究^[34];马舍尔和戈茨(Massell, Goertz, 2002)对分属 8 个州的 23 个学区所开展的基于标准的变革进行的调查^[14];麦克劳克林和塔尔伯特(McLaughlin, Talbert, 2002)对来自加州学区的 3 个城市或大都市的调查以及案例研究数据的分析^[35];托涅里和安德森(Togneri, Anderson, 2003)对分属 5 个州的 5 个贫民学区(其中 4 个位于城市、1 个位于农村)的跨案例调查^[24];另有几个关于学区成功的单地点案例研究^[36-37]。其他针对学区角色的研究是对这些研究的一种补充。但其他研究中的学区角色也不仅仅是在抽样阶段被定义为在学生成绩方面表现优秀或有借鉴意义的学区^[38-39]。虽然以上这些研究与早期针对州制定的学区政策方针和学区发起的全区变革的研究,在重点和细节方面存在差异,但在共同战略原则和与“成功”相关的政策方面,有关行动明显趋同。现在也有人试图综合这类研究的结果,即努力探明在当前标准和问责制驱动的变革环境下,学区如何发挥作用和更有效地让学校为学生的成功创造条件^[23,40]。

二、最近的关于成功学区的案例研究

本文综述考虑了变革中学区角色研究三方面的结果,特别是关于所谓成功学区的研究,包括学区在系统性改进学生学习的过程中所面临的挑战、学区改进学生学习所采取的策略以及学区影响教学和学习质量的证据。

(一)学区面临的挑战

在目前的研究中,大多数现有文献记录了那些重新焕发生机的学区的经历,这些学区从过去的低效,或表现一般,或时好时坏(比如以少数民族学生成绩悬殊为特征)中复苏。鉴于此,很自然地,第一线的教育工作者会想起学区历史上关于改变学区现状的政策制定,并把它们与某些领导、某些特别的情形和特定时刻联系起来。研究人员已经探明了全系统改进面临的多种挑战,而这些挑战将构成最初变革方案的落脚点,并且必须在变革的过程中加以解决(一开始是无法解决全部问题的)。例如,斯内比斯、多利特和赫利(Snipes, Doolittle, Herlihy, 2002)就探明了4个大城市学区面临的七大挑战,而这些学区均有力促进了学生的学习^[34]。学生不尽如人意的学业成绩是最根本的挑战,其中,少数民族学生和贫困学生尤甚。这些学区曾有内部冲突、派系斗争,矛盾难以调和,因而对学生成绩缺乏关注。这些学区的学校曾经有很多经验不足的教师,工作条件也恶劣,学生面临严重的社会和教育问题;教师的流动率也曾很高,因为年轻教师积累经验后,就跳槽到条件更好且工资更高的学校;学校间师资力量也曾大相径庭,学生人数也有所不同,导致与学生特征多样化紧密相关的学生成绩出现很大差异。而试图在这4个学区推行变革的学监也面临挑战:学校对少数民族学生和贫困学生的期望较低,很少给他们安排高要求课程。与此同时,教师也认为学区对于有效满足这些学生需求的支持缺乏力度。校内和校际间缺乏教学要求的一致性则构成了另一个具有普遍性的挑战。学区领导开始意识到,他们正在推行的教育计划不时自相矛盾,而且不太符合州的标准。近来,学校校本管理的经验校际差异很大,给教师造成了困惑,也让学区难以对其继续进行支持。这种情形也导致专业发展项目的目标不一。同大多数当代城市学校一样,对这些学区的学校来说,学生的高流动性是又一挑战。学生转学后,所修课程发生变化,在很大程度上导致学生表现不佳。另外,一些不尽如人意的日常管理工作也给学监为改变学区绩效而推行的变革造成了阻碍,比如教师和管理人员难以获得维持学校和教室运作的基本必需品。有变革意识的学监发现,学区办公室的许多工作人员仅仅因为资历或政治影响而获得晋升,但他们并不一定有意愿或有能力承担系统性地改进学生学习的重任。

其他关于学区整体变革举措的案例研究报告中,也有类似斯内比斯(Snipes)及其同事描述的许多有关基本挑战的内容^[14]。特格耐里和安德森(Togneri, Anderson, 2003)发现了其他几个重要的系统性挑战,比如在变革前的体制下任命的校长,有无意愿和能力在高度问责的背景下,实现人们对教学领导的新期望^[24]。这些问题只有通过一段时间的变革后,才可能获得答案。在他们研究的学区中,校长在学校绩效和学生表现的问责系统中受到高度关注。学区变革方案都很重视在职校长领导力的发展,以及学区内新校长的招聘和培训工作。然而,与纽约市社区第二学区的情况类似,至少两个学区中的校长在变革开启后的前几年就发生了很大的变动。

特格耐里和安德森(Togneri, Anderson, 2003)等人研究的学区面临的第二个挑战关乎学区领导为变革筹资的问题,即他们如何通过重新调整现有的组织结构和预算配置、寻求政策豁免、废除学区变革优先事项外围的方案和活动、从地方债券和商界的贡献中筹集额外资金,以及通过成功竞争州政府、联邦政府的基金和诸如华莱士等基金会的资金等方式,为变革融资^[24]。最近关于学区变革的大部分研究都未能解决变革的成本、资金来源、如何按功能和时间分配资金,以及领导人如何实现这一切的问题。

特格耐里和安德森(Togneri, Anderson, 2003)提出的第三个挑战关系到学区领导如何处理那些对重构工作环境和支撑系统造成障碍的传统组织结构、政策和职业规范^[24]。通常情况下,这些挑战在集体协议的背景下显得尤为突出,比如需要合理解决教师的聘用问题、教师的安置和调动问

题、教师的教室工作条件(例如班级规模、教学时间)和学校工作条件(例如工作量、备课时间、工作天数)问题,以及专业方面的支持问题(教师评估、专业发展),等等。罗斯(Ross, 1998)及其同事同样强调了学区领导能否有效地将标准的操作流程调整为学区变革关键战略因素的重要性^[19]。未来,关于学区和学校领导在变革中所扮演的角色及专业发展的研究,需要更仔细地考察在变革推进的过程中,他们所面临的挑战,而不应仅仅停留于那些在变革初期就已经很明显的问题上^[39]。例如一些研究表明,早期的变革举措往往聚焦于小学以及文化课和数学领域,而鲜有初中或高中阶段的变革成功案例,所涉及的课程范围也多限于阅读、写作、数学等核心学科^[24,32,34,36]。另一挑战则是,学区如何有效应对变革实施一段时间以后,学校和教师发展步调不一致的问题[斯奈德(Snyder, 2002)很好地描述了纽黑文联合学区的覆盖全区的专业发展系统,该系统关注教师在专业技能方面的差异,并将其作为提高整个系统教学质量的工作立足点^[37]]。

(二)改善学生学习的学区策略

由于学区教育变革中的行动和政策在语言表述上缺乏一致性,关于学区在变革中的作用的讨论就显得更为复杂。学区行动被分别描述为“政策”^[21]“原则”^[32,41]“特征”^[16,33]“策略”^[14,24,34],又或是具体的行动计划(例如建立一个侧重于改善学生学习的共同愿景)等,而非采用某种层面或形式上的政策干预,而且以上表述对一般概念、具体行动和正式政策几乎没有加以区分。在本文献综述中,我使用“策略”作为其涵括性的表述。有证据表明,成功的学区采取多种策略来进行动员和实施支持,以取得学生在学习方面系统性的成功。这些策略的影响程度取决于是否协调、综合地使用策略,如果选择性地或者孤立地实施这些策略是行不通的^[24,32,34]。学区、学校领导者的信念和行动与政策(无论何种形式)之间的联系在文献记载中也模棱两可,但这些政策与学区内改善教学和学习的变革举措却密切相关。

本节主要归纳关于学区如何成功地提高所有学生的学习水准以及如何消除优生和差生之间差距的证据。然而,我们认为,就此断言学区策略和相关结果之间的因果关系、条件关系或时间关系似乎为时尚早。例如,在由 5 个学区组成的小样本中,特格耐里和安德森(Togneri & Anderson, 2003)发现其中 3 个学区在变革一开始,便在课程要求的一致性方面开展了大量工作,而在变革后期,则将重点放在了学校的领导力发展方面^[24];其他两个学区则首先关注领导力发展,随后才将注意力转向课程的一致性上。因此,这样的结论还是存在把事情描述得过于简单之嫌。许多研究员的分析表明,成功的学区往往从多个维度进行重建,并同时将工作重点转为促进学生学习,但在此过程中,不同的学区工作重心和相应政策干预可能会出现在不同的时间节点。斯内比斯、多利特和赫利(Snipes, Doolittle & Herlihy, 2002)证明了学区的成功取决于某些先决条件(例如领导的稳定性、重视政策管理而非学区运作微管理的学校管理委员会、就改进学生学习和教学的愿景达成共识、学区发现问题和满足学生学习需求的能力、促使学区资源有效配合学区的优先工作以及支持变革的行动等)^[34]。然而,这些条件也可以作为学区领导人实施战略行动的重点。特格耐里和安德森(Togneri & Anderson, 2003)研究的 3 个学区为学校管理委员会组织(或提供)政策治理培训,并将其作为变革进程中必不可少的一个环节^[24]。富兰(Fullan, 2004)与他的同事得出结论,高效学区变革的各个关键组成部分是相互依赖的,因此试图以简单的方式优先考虑某一部分是行不通的,也是不必要的,因为改善学生的学习效能需要各个部分的参与,同时也因为背景不同而要求因地制宜地实施变革战略^[42]。也就是说,有效变革不是实施系列干预措施的结果,而是各部分协同作用的结果。尽管如此,此处强调的战略行动各重点之间的关系仍未能被很好地理解,这表明接下来的研究可以以此为切入点,探究成功的学区变革到底是如何成功的。

1. 学区范围的效能感

在学业水平高的学区里,学监和其他学区领导表示坚信学校系统人员的能力,认为他们能提高所有学生的学习水准,以及提高所有教学和支持人员的教学和领导水准。这种信念表现为一种意愿,或者说强烈的责任感,并藉此去探寻出学生、教师或学校的不良表现以及其他阻碍成功的因素,同时愿意去承担责任,去寻求解决方案。然而,在这些学区内,即使共同的效能感确实存在,但学区领导是如何在整个学区分享和发展这种效能感的,却尚未得到解释。

2. 全区对学生成就和教学质量的关注

不足为奇的是,在明确将高水准的学生成就作为目标的学区,所有类别的学生和学校都更有可能得到改善和获得成功。这些学区所做的一切远远超越了泛泛而谈的使命和宣言。实际上,他们为学生的表现和参与学习的程度(例如根据州和学区的衡量标准得出的学业成绩、出勤率、保留率、高中毕业率)制定了明确的目标,并且特别注意缩小低水平和高水平学生群体之间的成绩差距。学生学习成绩好的学区也往往将提高教学质量作为改善学生学习的关键因素之一。这些学区充分调整策略,使学区与学校的运作、资源和支持与两项重要的任务——提高学生成绩和教学质量——相协调。富兰(Fullan,2004)及其同事认为,学区和学校教育者要有一种集体的道德追求意识,以促使教师改进教学、学生改善学习^[42]。教师、校长和学区工作人员要有对每个人的成功负责的觉悟,而不只是为了解学生或教师的燃眉之急。

3. 采纳全区标准并致力于区绩效标准的实现

至少,在最近的案例研究中,突出的高绩效学区高度关注以州标准制定课程内容、学生和学校标准。有些学区制定或采用的标准反映甚至超越了州制定的标准。这些标准本身及其达成就是“成功”的代名词。制定标准已经蔚然成风,在某些学区,甚至已经从课程、学校和学生成绩等领域扩展至学校变革的方方面面,如有效教学、校长领导力和管理以及专业发展等^[24]。“标准”是学区绩效监测和问责系统的重要特征,如以下各节所述。

4. 制定、采用全区一致的课程和教学方法

关于已经从低或中等绩效向高绩效系统(在学生成绩方面)转变的学区的案例研究,通常暗示了学区变革前的情况,其中课程的内容、课程的讲授(即教学方法)几乎没有一致性,甚至在同一学科内,学校内部的课程材料也不尽相同。尽管各州会制定课程标准、教学框架,建立问责制,但这种各取所需、缺乏一致性的情况依然可能存在^[29]。而且,这些不一致又往往与之前学区在缺乏有力的课程领导时,实行的分权变革和校本管理变革有关。课程方面缺乏一致性不仅妨碍班级和学校之间的经验分享,导致转校学生难以跟上课程,还影响学区的专业发展工作,而以上种种都会影响学生的学习成效。当前的高绩效学区通常以注重保持课程内容、教学材料与整个系统中的授课方式相对一致为标志。学区可以通过支持理解和执行州制定的课程政策,或者根据州政策制定地方课程标准来达到一致性。对课程一致性的强调通常会延伸到提倡和支持采用特定的教学方法和策略,而这些方法和策略是被证明能支持课程内容、学生学习和取得好的学习效果。推行相对统一的教学方法似乎是在强行干预教师的教学决策,毕竟教师是专业人士,然而,在最近关于全区改进的案例研究中,并未明显发现有教师对学区偏好的教学方法加以抵制。原因之一可能是这些学区能有效地化解压力和支持整合。按照富兰(Fullan,2000)的说法,这种整合可是大规模变革成功的一大关键特点^[43]。另一原因可能是学区确实强调并推广了行之有效的教学方法。这些教学方法与学区的问责支持体系挂钩,而该体系又起到反映学生学习需要和提供进步的证据的作用。总之,教师的专业信心、效能感与强调一致性的学区变革政策和实践之间的关系,将是未来关于学区变革

研究另一潜在的有价值的研究方向。

5. 课程、教学和教学资料以及按相关标准开展的评估之间的一致性

学区一般是根据州或学区的课程和学习标准,设置或采用全区统一的课程和教学资料。因此,学校和学区采用的课程与这些标准以及学区和州实行的评估方案(标准化考试)是否一致,必须成为关注的焦点。符合这些条件的成功学区显示出它们的课程目标和教授的结果一致,对学生的评估成绩也与预期内容和绩效标准一致。

6. 实行多维度的问责系统,系统性地使用数据支持实践,确保学校和学区领导对绩效负责,并及时监督进展情况

当前,成功的学区为了满足标准、标准化测试和教学质量证据的要求,投入了大量的人力、财力和技术资源去发展其评估学生、教师和学校表现的能力,然后,又运用这些评估数据评测班级、学校和学区层面的需求,并制定改进策略,以逐步地实现目标。这一过程的重点在于收集和解读学生评估数据,包括州和学区举办的标准化测试的结果、学区认可的诊断评估过程和学生作业样本,这些数据必须与州和学区关于课程和学习标准及期望有关。许多学区将数据的收集和使用扩大到对其他指标的分析,如学生表现(包括出勤率、自制力、留级率、毕业率)和学校/教师表现(如家长和学生的满意度调查)。这些学区的教育者根据学生的学习数据,定期调整他们的改进行动和目标。从学区层面来说,这种用数据来进行决策并参照学区标准的追求可以转化为对校长、教师以及学区工作人员和学校管理委员会的各种支持,以帮助他们提升有效使用数据的能力。例如,学区资助的数据运用培训,即是提供有助于数据分析的工具和顾问,以及向学校提供及时、方便的数据反馈。在改进问责系统时,这些学区通常试图弥补州问责系统中存在的不足,以防出现关于学生年度进步的数据不全面或不能全面测量学校绩效的问题。另外,这些学区的问责系统也不仅仅是为了收集和提供关于学生、教师、学校和学区方面的信息以做规划,更是为了让从班级到学校管理委员会的各个层面的教育工作者,承担起保持学区和学校目标与标准一致的责任。虽然各个学区的问责系统不尽相同,但校长在学校和教师表现方面负有首要责任,甚至要为学生成绩负责。而针对教师的问责制在全区的政策中仍然不太受关注。

7. 具有针对性和阶段性的改进重点

有些学区成功地将大多数学生的表现提高到令人满意的水准,但并没有一次性地改进所有课程内容和提高所有年级学生的学习成绩。可以理解的是,关于这些学区的案例研究表明,虽然从对学校、教师和学生的影响来看,变革举措是系统性的,但其最初只针对特定的课程领域,如文化课(阅读、写作)和数学,且对变革的干预和支持通常是从小学开始。中学和高中层面的全区“成功”案例鲜有记载^[24]。有些案例表明,随着变革的推进,其举措会延伸至其他课程领域^[32],尽管这样的案例很罕见。研究人员和实践者都强调,改进课程安排和改善教学与学习环境时,一定要有重点、有目标地进行。而且,为了确保这些领域能一直改进教学,学生学习能长期获得实际效果,一定要在若干年内始终坚持这一重点。一些研究者指出,高绩效学区有意将变革重点集中在表现最差的学校和班级。一个更具一般意义的发现是,尽管低绩效学校更有可能成为重点关注和支持的对象,但是学区变革的举措和支持仍然针对全区的所有学校和班级。

8. 学校和学区层面对教学领导力发展的投入

学生表现得到明显改观的学区有一个共同之处,即:不管是学校还是学区,都长期坚持对发展教学领导力进行大量投入。从学校层面而言,尤其关注校长的领导力。然而,在大多数这样的学区,变革举措还包括在学校新增教师领导者一职,并使其与校长和学区顾问密切合作,在变革的重

点领域为个别教师和教师队伍(同年级、跨年级)提供专业发展支持(例如示范、课堂辅导、改善学校专业发展安排)。这些教师领导有各种各样的称呼:教学教练、文化课教练、常驻教师 and 教学技能专家,但大家普遍认为,不能指望校长单独提供如此高强度且高频率的专业援助,但显然,教师迫切需要这些援助以改善教学实践和学生学习。对于教师的领导力,也有关于变革的重点领域(如课程标准和内容、教学策略、学生数据分析)和变革的过程策略(如课堂辅导方法)等方面的专业发展支持。

然而,在这些学区中,校长的教学领导力发展是重中之重。重点是帮助校长扩大知识面、增强技能,使其愿意有效参与并支持教师按照学区和州标准评估学生;在了解学区改进重点的背景下,愿意让教师参与制订关注学校需求的改进计划;熟练并有理有据地制定决策;对所在学校的教学和学习质量及进步进行有力监督和认真解读。在最近的案例研究中,表现突出的成功学区为在职校长制订了长期的专业发展方案,这些校长通常既要参与校外专业发展活动(如暑期学院),也须在全年的常规工作计划中加入各种专业学习内容(例如参加由学监和顾问主持召开的每月“校长例会”、加入以变革为重点的专业支持小组和系统内的校长关系网、对新任校长和现任校长进行指导等)。据特格耐里和安德森(Togneri & Anderson, 2003)以及其他案例研究人员报道,与大学提供的一些会颁发证书的培训项目相比,许多成功学区偏好与工作结合的校长领导力发展项目^[24]。这种偏好又会带来学区内部组织的变化和更多的专业学习机会,以在教师群体中培养有前途的校长候选人。

9. 全区职业嵌入式专业发展的重点和对教师的支持

如果学区领导认为学生的学习质量在很大程度上由教学质量决定,那么该学区会充分调动和支持教师进行以教学为重点的专业学习。在创新实施和教育变革的背景下,关于教师学习的教育研究中,出现了关于高效在职教师专业发展的新观点。在这些学区中,由外部专家举办的一次性研讨会和讲座已经过时了。这些讲座通常根据教师的个人兴趣和外部顾问的专业喜好在校外或者课后举办,之后几乎没有后续跟踪和课堂内的支持,而且,它们与学校或学区的改善学生学习和改进方案的目标之间也毫无联系。这些学区会为在职教师提供大量校外和校内的专业发展实践及机会,由此,教师通常能够将外请专家和本地专家的建议结合起来并聚焦学校和学区变革的重点,而这项工作重心又是有据可依的(例如关于评估学生的数据)。这种学习已经超越了传统意义上的研讨会,将教师互访、示范教学、课堂辅导以及教师团队的课程研究、课程和教学设计以及对学作业和评估数据的分析等因素都考虑在内。尽管学校要想将这种校本专业发展作为教师每日工作必不可少的的组成部分,还将在组织管理上和教师合同上面临巨大的挑战,但教师的这种专业发展经历通常与学区的成功密切相关。这些学区支持的教师发展工作还有另外两个特点:一是对与学区变革重点密切相关的教学改进(例如阅读、数学)的关注,时间通常超过1年;二是随着时间的推移,虽然必须尊重学区发展目标的完整性,但学区往往会赋予学校更大的自主权,以便学校在专业发展方面自主决策和加强对专业发展资源的管理。这些学区大多还会“搭车”或充分利用州层面的教师指导项目,培训教师开展变革所倡导的教学实践,并改变学区变革文化。

10. 全区和学校对团队合作和专业共同体的关注

成立合作工作小组(如年级小组、学校改进小组)共享专业技能、建立校际间教师和校长关系网络、增强跨学科领导以及分别在学校和学区设立改进小组,所有上述以及许多其他的学区变革过程中就改进学生学习而采取的合作形式都表明,重视团队合作和专业合作是焦点学区变革措施的共同表现,并且是获得持续改进的关键因素之一。正如埃尔默和博耐(Elmore & Burney, 1997)所说:“共享专业技能是推动教学变革的发动机。”^[32]团队学习和相互支持让教师(和其他人)能更好地理解 and 掌握专业实践的新方式。学生、教师学习和组织变革面临的挑战也更有可能是通过专业合

作得到有效解决。富兰(Fullan,2004)和同事将此称为“横向能力建设”,强调在学区变革背景下,有效实践的分享和迁移的重要性。除此之外,合作还在发展和维持目标共识、坚持共同信念和兑现变革承诺等方面发挥关键作用^[42]。

关于学区变革的文献资料很少提及其他利益相关团体在变革规划和实施过程中的作用及参与情况。特格耐里和安德森(Togneri & Anderson,2003)强调,在他们研究的几个学区中(并非全部学区),学校管理委员会和学监、教师工会和学区官员之间保持着良好的合作关系^[24]。一些研究也提到,商业机构和民间领袖在实施重要变革方面起着关键的施压和动员作用,但随着时间的推移,外部利益相关者在变革计划实施过程中的参与情况却鲜有记载。关于家长在学区变革中的作用也缺乏研究。

11. 学校管理委员会与学区和学区与学校之间建立新型关系

人们对学校管理委员会在学校变革中的作用评价褒贬不一。在以下几种情况下,学校管理委员会将给变革带来负面影响:(1)委员会成员犹如一盘散沙,内部矛盾重重,与学监之间也争执不断;(2)委员会向来就有参与学区日常管理决策的历史(通常被称为“微观管理”);(3)委员会成员代表学区内特定选区。特格耐里和安德森(Togneri & Anderson,2003)认为,成功学区的学校管理委员会往往实行政策管理,强调政策制定、目标和标准制定、战略规划,以及对学区规划和变革重点及问责系统的有力监督^[24]。在这种模式下,管理委员会责成学监负责系统日常管理、系统规划执行和进展情况汇报,委员会会避免直接参与对学校系统的管理。委员会也会就一些事项展开讨论,但一旦作出决定,就会一致地支持这些决定。这样的委员会成员固定,且与学区管理层长期保持建设性关系。在特格耐里和安德森研究的两个学区中,学校管理委员会还为其成员提供有关学校运作的政策管理模式方面的正式培训^[24]。学校管理委员会通常是变革发起的关键组织之一,而且他们能确保支持变革的学监就位。

大多数研究当代学区在教育变革中的作用的 researcher,对全区范围的变革目标和重点与每所学校的特别需求之间的动态张力进行了论述。学校里的教育者需要评估每所学校学生和教师的特定学习需求,而且他们还需要根据实际情况规划和组织活动^[14,40,24,35]。比较成功的全区变革,如纽约市社区第二学区所实行的策略^[32],一般把相当大的权力下放给学校,以便学校可以明确学生的学习需求,并合理安排专业发展资源。其底线是,必须保证不会破坏全区变革工作的一致性。我们需要进一步研究,以阐明到底何种学区政策和动态战略能将自下而上和自上而下的变革结合起来,使之成为能得到全区支持的变革。然而显而易见的是,在全区实施的统一标准、有重心的变革(如文化),学校的问责机制,以及全区性的变革议程和资源配套措施,对学校教育者的变革计划和行动会产生强大的影响,但也不能百分之百地保证效果。

12. 与州推出的变革政策和资源进行战略互动

有观点认为,学区只是简单地照搬州推出的变革政策和倡议。在最近关于学区在州的变革中的作用研究中,这类说法却站不住脚^[15,29,30,39]。学区和学校的教育工作者会根据自己的教育信念、偏好和经验,积极地解读外部变革举措,并调动资源推动地方变革计划的顺利实施。总之,无论是由联邦政府或州政府,还是由基金会或专业协会推出的外部政策和营造的外部环境,学区工作人员都会有取舍、有轻重地加以利用。然而,并非所有学区都尽心尽力地为所有学生的成功着想。成功的学区通常会更积极地了解外部政策和资源环境,并充分利用它们的影响加强对学区变革倡议的支持,或通过影响外部环境支持地方变革议程^[24,26,29]。

三、学区变革的影响

以上最近的案例研究文献清楚地记录、描述以及分析了学区为提高在校学生的学习质量和课堂教学所做的努力。研究人员采用定性的研究方法,通过访谈、观察资料和地方文献,准确描述了学区如何通过改变学区变革环境、调整改进目标、重构组织架构来支持变革。这些证据具有说服力的部分原因,在于跨研究地点和跨案例的研究结果相似。然而,即使学区方针政策与各班教学实践和实际效果之间的联系在逻辑层面上成立,但实际证据尚未提供有力支撑。学区对学生成绩的影响相较于其对班级教学活动的影响更强。大多数情况下,研究人员根据学生在州或学区举办的标准测试中取得的成绩与不同时期的变革举措之间存在的相关性,来研究学区的作用。如果以下情况出现,研究人员就认为学区的变革举措对学生学习产生了积极影响:(1)测试结果表明,在学区实行变革后,学生成绩大范围显著提高;(2)所有或大多数学校都出现了这种趋势;(3)随着时间的推移,差生与优生之间、低绩效学校与高绩效学校之间的差距逐渐缩小。然而,学生学习成绩的提升与学区政策和学区领导的行动之间的联系仍然未被探明。如果与学生成绩的关系尚不明朗,更不用说与教学实践的关系了。当代学区变革举措的一个标志是强调提高教学质量,并将专业发展资源和资金投入,集中于与目标变革重点有关联的“最佳实践”的落实上。但是,除了一些传闻和非系统性的观察、教师的自我报告以及对既得利益可能受到威胁的地方官员和顾问的访谈记录外,关于教学实践的变革程度和范围的资料稀缺。特格耐里和安德森(Togneri, Anderson, 2003)发现,大范围地实施变革时,学区官员对于如何评估教学和学习策略的落实程度及质量感到困难重重又不知所措^[24]。另外,虽然所引用的案例研究文献证明了在那些采用了本文所强调的系统变革策略的学区,学生的学习成绩确实随着时间的推移有了系统性的提高,但关于此种提高是否具有可持续性,文献中并无记载。除此之外,学生成绩的提高是否从小学扩大到了中学,也无据可查。

四、学区变革的研究前景

在此文献综述中,我分别从历史和当前的角度分析了学区工作人员和政策在落实学区变革举措中的作用。虽然参考的研究与学区变革工作之间具有一定的相关性,但大部分研究的实验基础都来自对小学层面的变革政策、实施过程和变革成果的调查。当考虑使用本文献所指明的成功学区的政策和策略以提高所有学校和学生的教学与学习质量时,这一局限性应该被高度关注。我在上文中已经提到了一些未来有关学区在教育变革中的作用研究还需进一步挖掘和加强的领域,最后,我再对如何继续开展学区在教育变革中的作用研究提些建议。

(一)关于学区变革进程和成果的长期研究

对学区变革工作进行长期研究是十分有必要的。不管是从实践上、战略上还是概念上来说,对学区变革举措如何随时间推移发挥作用的理理解仍然停留于表面。那些与学区变革工作相关的战略和因素(如本文中所提到的),并不能充分描述和解释学区变革措施和其影响的时空特征。某些策略(在特定条件下)是否通常或最好在其他策略之前颁布;学区采用何种方法系统性地改善学校表现;在受干预和影响的情况下,这些工作具体如何展开;学区如何应对变革初期各学校之间不可避免的差距以及在变革实施过程中的不同进展;变革早期,学生学习成绩的提高和学习参与度的提高是否真的可以持续;校长和教师的流动性如何影响长期的学区改善和质量保证计划实施等,诸多问题都需要研究人员持续关注 and 不断探究。

(二)学区变革的成本和资金来源

从政府和地方设定的标准来看,成功提高学生的参与度和学习成绩需要多少成本?评估学区变革工作的成本和效益时,单位成本为多少才合适?变革资金来自哪里?变革过程中,如何使用这些资金?谁负责、采用何种方式协调和分配资金及时间,以确保长时间地实施学区和学校的变革活动?多少资金可通过常规的筹资机制获得?需要多少资金才足以支持所有学区的变革,而不仅仅是那些积极地获得政府和基金会外部资金的小部分处于“提升中的学区”^[13]?不管是公共还是民间资金,各学区都要展开激烈竞争,这对实现所有学区、所有学生的成功这一社会目标的公平性有何影响?从动员和开展变革的初期阶段到持续提高并维护早期成果的理想阶段,取得成功的成本如何随时间变化而变化?简单地说,似乎没人能很好地掌控学区变革和成功所需要的成本,也没人能很好地向公众解释如何将公办教育经费用于变革。美国的许多地方变革在很大程度上只能依赖学区筹集的外部资金,且并非所有学区都能成功筹资。这样的筹资途径也不是长期可行的,这是不争的事实。

(三)领导的角色、行动、影响和发展

分布式领导的概念在全区变革工作中越来越流行^[24,44-45]。原因之一在于为了描述领导职能如何在学校各级系统和各角色中执行,之二是其作为规划和发展学校领导力的一个战略概念成为学区变革举措的一部分。因此,进一步的研究又面临另一挑战。从分析层面来讲,不管地方教育者和利益相关者是否清楚地知道或构建了领导职能的分配模式,我们总是可以描述领导职能在多个角色中是如何分配的。人们需要理解的是,在学区长期进行变革,特别是在领导力发展作为学区变革活动核心组成部分的情况下,领导体系如何涵盖多个角色的发展和功能。很可能在学区变革工作中,多个关键的利益相关者(如学校管理委员会、学监、学区工作人员、校长、教师和教师组织、家长、社团小组、学生、政府机构、教育院校和其他专业合作伙伴)的领导职能的分配和互动,是不可能存在某种最优解的。但是,研究人员需要超越分布式领导的表面含义,在全区变革工作的开展过程中,从概念和战略层面上,理解这种领导力配置的不同方式、内在互动以及所产生的后果。目前,基本未知的一个领域是关于领导继任和流动的问题,以及推而广之,地方领导的领导力发展问题^[46]。要想地方学区变革工作圆满完成且具有可持续性,其负责人必须意识到这一点。不幸的是,大多数关于学区在变革中的作用的文献并没有包含这个内容。另外,厘清学区和学校领导的行动与教师的教学成果和学生的学习成绩之间的关系很有必要^[47]。尽管二者之间的联系会因为一系列的干预政策和变革背景变量而变得模糊和复杂,尽管这种联系也会受到一些不可预测因素的动态交互影响,但是我们还是有必要弄清楚领导为提高教学质量做了(或能够做)什么。

(四)教师的发展、问责制和成果

与政府和地方为课程和学生表现制定的标准一致的学生测试蔚然成风,这为评定学区变革工作提供了很好的数据参考(虽然标准化测试引发争议,但它在衡量学生学习、风险和对学生与教师带来的后果等方面还是可靠的)。然而,尽管地方为教师的专业发展投入了大量的资金与技术,但研究学区变革举措时,仍没有广泛使用标准化考试来衡量教师的表现和素质,正如以上关于成功学区变革策略的评述中所指出的,是否在全区范围内推广某些教学方法与学生表现相关联,这是学区变革工作中的一大特点。尽管对专业发展政策、活动设计和干预的把握并不难,但少有证据表明,专业发展举措会对教学实践、教师效率和专业性产生深远而持久的影响。这不仅仅是一个研究问题,而且是学区在制定政策和开展实践时必须考虑的问题。例如,成功的学区如何确定教学实践能有效满足学生需求?在学区为教师提供专业发展支持的背景下,这些学区又如何确定这些教学实

践达到了何种程度,取得了何种效果?

(五)学校层面灵活性和控制权的动态互动

致力于学区变革举措的研究者,经常评价外部标准(关于课程和学生学习的)、学区变革和教学改进的优先事项、促进变革的资源,以及集中与分散控制已改进目标和资源利用间的相互作用^[14,24,35,40,42-43]。他们普遍认为,成功的学区能够利用学校层面的灵活性和赋予学校人员权力,使他们能够根据学校需要和实际情况开展变革工作,从而达到自上而下的期望、问责程序和资源管理三者之间的平衡。但是,类似前文对分布式领导概念的评论,我们需要进一步开展研究,从而在概念和战略上更好地理解这个领域,而不只是依靠模糊的理想化原则认为,自上而下和自下而上相结合的变革方法就是最好的。我们需要理解这种领导力配置形成的多种方式,以及其将为学区内的学校变革带来何种后果。

当然,在目前的标准和问责制变革的背景下,无疑还可以进一步找出学区在教育变革中的作用研究的其他侧重点。然而,这里所提到的5个领域的研究进展,肯定会增加我们关于学区在教育变革中的作用的知识和促进对它的理解,从而使我们更加清楚学区层面的领导和支持是如何有效地为大范围内的学校改进服务的,以实现公立学校和班级教学质量及学生学习成绩的提高。

参考文献:

- [1] FULLAN M. Change process and strategies at the local level[J]. The Elementary School Journal,1985, 84(3): 391-420.
- [2] BERMAN P, MCLAUGHLIN M. Implementation of educational innovation[J]. Educational Forum,1978, 40(3): 345-370.
- [3] LOUIS K S,ROSENBLUM S, MOLITOR J. Strategies for knowledge use and school improvement[M].Final report to National Institute of Education,Cambridge, Mass.; ABT Associates, 1981.
- [4] ANDERSON S E. Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations[J]. School Effectiveness and School Improvement, 1991, 2(4): 286-304.
- [5] FULLAN M. ANDERSON S E,NEWTON E. Support systems for implementing curriculum in school boards[M].Toronto, ON: Ontario Government Bookstore, 1986.
- [6] WALLACE M. Flexible planning: a key to the management of multiple innovations[J]. Educational Management and Administration, 1991,19(3):180-192.
- [7] EDMONDS R. Effective schools for the urban poor[J]. Educational Leadership, 1979,37(1):15-24.
- [8] CUBAN L. Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy, and practice at the district level[J]. Harvard Educational Review, 1984, 54(2):129-151.
- [9] PURKEY S, SMITH M. School reform: The district policy implications of the effective school literature[J]. The Elementary School Journal,1985, 85(3):353-389.
- [10] LOUIS K S. The role of the school district in school improvement[M]//HOLMES M,LEITHWOOD K, MUSELLA D. Educational policy for effective schools. Toronto, ON: OISE Press, 1989: 145-167.
- [11] LOUIS K S, MILES M. Improving the Urban high school:What works and why[M]. New York:Teachers College Press, 1990.
- [12] BERMAN P, WEILER D, CZESAK K, et al. Improving school improvement: A policy evaluation of the California school improvement program[M]. Berkeley, CA: Berman,Weiler Associates, 1981.
- [13] ROSENHOLTZ S. Teachers' workplace: The social organization of schools[M]. New York: Longman, 1989.
- [14] MASSELL D, GOERTZ M. District strategies for building instructional capacity[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School districts and instructional renewal. New York, NY: Teachers College Press,2002: 43-60.
- [15] SPILLANE J P. District policy making and state standards: A cognitive perspective on implementation[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School districts and instructional renewal. New York, NY: Teachers College Press, 2002:143-159.
- [16] MURPHY J, HALLINGER P. Characteristics of instructionally effective districts[J]. Journal of Educational Research,1988, 81(3):175-181.

- [17] LAROCQUE L, COLEMAN P. Quality control: School accountability and district ethos[M]//HOLMES M, LEITHWOOD K, MUSELLA D. Educational policy for effective schools. Toronto, ON: OISE Press, 1990;168-191.
- [18] FLODEN R, PORTER A, ALFORD L, et al. Instructional leadership at the district level: A closer look at autonomy and control [J]. Educational Administration Quarterly, 1988, 24(2):96-124.
- [19] ROSS J, HANNAY L, BRYDGES B. District-level support for site-based renewal: A case study of secondary school reform[J]. The Alberta Journal of Educational Research, 1998, 44(4):349-365.
- [20] CHUBB J, MOE T. Politics, Markets and America's schools[M]. Washington, D.C.:Brookings Institution Press, 1990.
- [21] ELMORE R. The role of local school districts in instructional improvement[M]//FUHRMAN S. Designing coherent education policy: Improving the system. San Francisco, CA:Jossey-Bass Publishers,1993:96-124.
- [22] LEITHWOOD K, MENZIES T. A review of research concerning the implementation of school-based management[J]. School Effectiveness and School Improvement, 1998, 9(3):233-285.
- [23] HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. The district role in instructional renewal: Making sense and taking action [M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School Districts and Instructional Renewal. New York, NY: Teachers College Press,2002: 193-201.
- [24] TOGNERI W ,ANDERSON S E. Beyond Islands of excellence: What districts cAndo to Improveinstruction and achievement in all schools[M]. Washington, D.C.:The Learning First Alliance and the Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- [25] HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School Districts and Instructional Renewal[M]. New York, NY: Teachers College Press, 2002.
- [26] FURHMAN S, ELMORE R. Understanding local control in the wake of state education reform[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1990, 12(1):82-96.
- [27] FIRESTONE W. Using reform: Conceptualizing district initiative[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1989, 11(2): 151-164.
- [28] FUHRMAN S, CLUNE W, ELMORE R. Research on education reform: Lessons on the implementation of policy[J]. Teachers College Record,1988, 90(2): 237-57.
- [29] SPILLANE J P. Districts matter: Local educational authorities and state instructional policy[J]. Educational Policy,1996(10):63-87.
- [30] SPILLANE J P. State policy and the non-monolithic nature of the local school district: Organizational and professional considerations[J]. American Educational Research Journal, 1998, 35(1): 33-63.
- [31] FULLAN M. The new meaning of educational change[M].third.New York:Teachers College Press, 2001.
- [32] ELMORE R, BURNEY D. Investing in teacher learning: Staff development and instructional iprovement in community school district[M].New York City, NY: Consortium for Policy Research in Education and National Commission on Teaching &. America's Future, Teachers College, Columbia University, 1997.
- [33] CAWELTI G,PROTHEROE N. High student achievement: How six school districts changed into high-performance systems[M]. Arlington, VA: Educational Research Service, 2001.
- [34] SNIPES J, DOOLITTLE F, HERLIHY C. Foundations for success: Case studies of how urbanschool systems improve student achievement[M]. MDRC for the Council of the Great City Schools,2002.
- [35] MCLAUGHLINc M, TALBERT J. Reforming districts[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School districts and instructional renewal. New York, NY: Teachers College Press, 2002;173-192.
- [36] HIGHTOWER A. San diego'sbig boom: Systemic instructional change in the central office and schools[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School districts and instructional renewal. New York, NY:Teachers College Press, 2002: 76-93.
- [37] SNYDER J. New haven unified school district: A teaching quality system for excellence and equity[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J, et al. School districts and instructional renewal. New York, NY: Teachers College Press, 2002;94-110.
- [38] SPILLANE J P, THOMPSON C. Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1997, 19(2):185-203.
- [39] CORCORAN T, FUHRMAN S, BELCHER C. The district role in instructional improvement[J]. Phi Delta Kappan, 2001(9): 78-84.

[40] MARSH J. How districts relate to states, schools, and communities: A review of emerging literature[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J,et al. School districts and instructional renewal. New York, NY:Teachers College Press, 2002: 25-40.

[41] RESNICK L,GLENNAN T. Leadership for learning: A theory of action for urban school districts[M]//HIGHTOWER A, KNAPP M S, MARSH J,et al. School districts and instructional renewal. New York,NY: Teachers College Press,2002:160-172.

[42] FULLAN M,BERTANIN A,QUINN J. New lessons for districtwide reform[J]. Educational leadership, 2004(4):42-46.

[43] FULLAN M. The return of large scale reform[J]. Journal of educational change,2000,1(1):5-28.

[44] ELMORE R. Building a new structure for school leadership[M]. Washington, DC: Albert Shaker Institute, 2000.

[45] GRONN P. Distributed leadership[M]//LEITHWOOD K, HALLINGER P. Second international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 2002:653-696.

[46] HARGREAVES S, MOORE S, FINK D, et al. Succeeding leader? A study of principal succession and sustainability[M]. Toronto, ON: Ontario Principals' Council, 2003.

[47] LEITHWOOD K,SEASHORE L K,ANDERSON S,et al. How leadership influence learning: A review of research[M]. New York:Wallace Foundation,2004.

The School District Role in Educational Change

Written by Stephen E. Anderson¹, Translate by HUANG Xuefeng²,HUANG Ju³

(1. *Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto M5S1V6, Canada;*

2. *New Oriental International College, 3660 Midland Avenue, Toronto M1V 0B8, Canada;*

3. *College of International Studies, Southwest University, Chongqing 400715, China)*

Abstract: This literature review firstly offers a historical overview of the research on the district role in education change in the United States of America and Canada over 40 years. Different eras of research on the district role during this period are identified, including innovation implementation era of change, effective school paradigm, restructuring era, and the era of standard-based reform. Most important studies associated with these eras are reviewed and characteristics of these studies and key research findings are summarized. The review then uses the results of case studies on successful districts to analyze the challenges confronting district efforts to implement system-wide improvements in student learning, on district strategies for improving student learning, and on the evidence of impact on the quality of teaching and learning. Especially, twelve district strategies for improving student learning are identified and discussed. At the end of the review, five directions of future research on district role in education change are discussed.

Key words: the school district of Canada; the school district of USA; Canadian education; US education; education of the school district; educational change

责任编辑 邓香蓉