家庭-学校关系的外围模式

抽象的

大多数家校合作模式都强调互惠互利的理念，旨在增强和突出家庭与教育者合作的机会，着重于能力建设，并就如何构建可持续的实践和计划以促进合作提供指导。本章内容可能存在一些争议，因为它并不提倡上述任何一点。相反，它提供了一个新的视角，用于构建和审视儿童生活中成年人如何支持儿童参与学校环境。我们将这种视角称为“家校协会边缘模式”（PMHSA）。PMHSA 的基础是杨格（Young）关于聚合、联合和交叉声音的概念（Young，1997），萨特（Sartre）关于序列性的定义（Sartre，1960；Young，1994），以及哈钦森（Hutchinson）的《面向陌生人的民主叙事关系教育学》（Hutchinson，2004）。在简短的介绍之后，本章首先对“伙伴关系”一词提出了质疑。 接下来，本章概述了构建该模型的理论基础，并为利益相关者明确了其适用范围。随后，本章介绍了PMHSA模型，并提供了其在研究和实践中应用的实例。最后，本章强调了探索新方法的重要性，即在教育环境快速变化的当下，探索成人如何支持儿童学业学习。

介绍

已有大量文献证明，当孩子生活中的成年人共同努力支持他们时，孩子能够取得最佳发展（Goff，2016；Epstein，2019；Goff、Phillipson 和 Clarke，2023）。如今，人们普遍认为，在孩子的教育方面，家庭和教育者都负有共同的责任（Johnson 和Ramsom ，2023）。新冠疫情及其导致的学校停课和封锁，虽然为理解这两个概念提供了有益的视角，但也考验并挑战了合作以及共同承担教育责任的理念，尤其是在教育公平方面（Biesta，2022）。毫无疑问，在某些情况下，当家庭和教育者被迫合作并共同承担孩子的教育责任时，他们取得了成功。然而，在许多情况下，当一些家庭和教育者被迫共处一室时，家庭与学校之间的鸿沟反而扩大了，人们也清楚地认识到，这种“所有人共同努力、分担孩子教育责任”的“乌托邦式”理念实际上极其困难，对许多家庭而言甚至根本无法实现。英国政府对疫情后恢复情况的研究发现，小学生在疫情期间的学习成效往往取决于家长能够提供的支持力度以及家长在辅导孩子学习不同科目时的信心（Lynch，2022）。此外，由于学生及其家长的焦虑情绪，许多学校都面临着持续不断的与新冠疫情相关的学生缺勤问题（Ofsted，2021）。

本章着重探讨家庭、学校教育背景和学校环境，旨在提供一种新的视角来思考和理解支持儿童参与学校环境的成年人。本章首先对伙伴关系的概念进行批判性分析，特别是利益相关者之间界限模糊的问题。随后，我们概述了杨格（Young）的聚合、关联（Young，2008）和交叉声音（Young，1997）概念、萨特（Sartre）的序列性概念（Sartre，1960）以及哈钦森（Hutchinson）的《面向陌生人的民主叙事关系教育学》（Hutchinson，2004），以此为思考成年人如何合作提供理论基础。接下来，我们提出“家庭-学校关联边缘模型”（PMHSA）。我们将探讨该模型在研究和实践方面的独特之处，并从研究和实践的角度分析其优势和局限性。本章最后讨论了在不确定和变革时期，重新思考成年人如何在学校里团结起来的重要性。

“伙伴关系”的问题

在过去的几十年里，“伙伴关系”一词已成为全球政治话语中一个重要的实践要素（Jones & Bird，2000）。这一点在教育领域尤为明显，世界各国政府巧妙地将教育责任

从学校和教师的单一责任转移到家长/监护人、教师和学校的共同责任。“良好的[学校]伙伴关系中蕴含着双赢要素，这也是全球和各国教育部门倡导优势视角方法的原因”（Lynch，2016，第8页）。此外，全球研究表明，在“拥有完善的学校-社区伙伴关系”的学校中，学生的学习水平更高（联合国教科文组织，2015，第44页）。表面上看，这种共同责任的理念合情合理，清晰明了，它承认学习发生在家庭和学校之间，并认可家长是孩子的第一任也是最具影响力的老师。然而，从政治角度来看，关于儿童教育共同责任的想法为利益相关者提供了有限的界限，因此，这一想法变得复杂，并可能被视为当权者（即政府）的主导工具。

> “治理术”一词关注的是治理的艺术（Chamberlain，2014）；它源于米歇尔·福柯的著作，并将公共监管视为“政府策略部署的典范，旨在塑造个人和集体的行为”（Tinning，2009，第147页）。索普警告说，治理术体现了“人们对负责教育治理的机构的信任度下降”（2003，第147页）。（Lynch，2019，第35页）

对子女教育的共同责任也意味着对学生成绩的共同问责，这对政府来说是一个很有吸引力的理念，尤其是在全球教育所处的绩效经济和产品比较背景下（Hart & Bracey，2023）。如果鼓励家长/监护人“承担国家教育事业成败的责任”（McNamara，2000，第474页），那么当教育系统或政府机构出现问题或表现不佳时，家长/监护人更有可能承担部分责任，而不太可能追究政府的责任。

共同责任（以及由此产生的共同问责）的概念也成为政府和政府机构将绩效不佳的责任从政府机构和政府雇员身上转移出去的有力手段。例如，当学校教育的成果在全球范围内表现不佳时（如全球排名榜单（PISA、TIMSS 等）所衡量），就很容易将责任和关注点转移到家长/监护人或孩子的家庭环境上。这一点在关于家长/监护人没有像高绩效国家那样重视或优先考虑儿童教育的言论中显而易见。与其对资金、实践、制度和资源进行比较分析，不如将重点放在分析家长/监护人和更广泛的社会如何看待教育上。哈特和布雷西指出，“这种论述旨在‘追究’家长的责任。也就是说，将孩子教育的失败归咎于家长”（2023，第733页）。它还会通过塑造社会认知的方式削弱教育者的专业性，这种方式不承认教育儿童所需的复杂技能、知识和理解。

哈特和布雷西认为，“家校合作也被国家构建成一种监视形式”（2023，第742页）。他们进一步指出，这种监视旨在确保家庭优先考虑在新自由主义教育体系中取得成功所必需的制度属性（Hart & Bracey，2023）。对于来自弱势背景的儿童，政府将家校合作定位为改善家庭学习环境的有效途径。这种定位向合作各方传达了合作既有益又重要的信息。然而，这种定位也可以被视为一种试图殖民家庭价值观和文化的尝试，其目的是为了“促进国家经济发展”（Brinn，2021）。

对政策和政策制定中的主流话语进行质疑至关重要，因为它为变革提供了跳板。在全球教育领域，我们正处于一个特殊的时刻：新冠疫情暴露了社会和世界各地许多根深蒂固、未经挑战的话语体系中的不足和不平等。对这些话语进行质疑，通过引入重新思考重要问题的新视角，为变革提供了起点。本文将首先引入一种不同的理论基础，以理解成年人如何支持儿童参与学校环境，从而开启这一重新思考。

关联、序列性和交织的声音

杨格将社会群体描述为“一群人，他们因文化形式、习俗或生活方式而与至少一个其他群体有所区别”（2008，第57页）。她进一步解释说，“群体是社会关系的体现；一个群体只有在与至少一个其他群体建立关系的情况下才存在”（杨格，2008，第57页）。当我们从社会群体的角度思考成人如何支持儿童学习时，过去几十年来，家校合作研究领域主要关注两个社会群体：“教师”和“家长” 。然而，杨格借鉴了聚合和联合的概念，提出了另一种社会群体的观点（杨格，2008）。

根据杨格的定义，群体是指“根据某些属性对人进行的任何分类”（Young，2008，第58页）。当成年人在学校聚集时，群体可以围绕儿童，并根据个人与该儿童的关系来划分。例如，帮助儿童适应学校生活的成年人。群体也可以围绕成年人主要所处的物理环境来划分。例如，来自儿童家庭环境的成年人、来自儿童学校环境的成年人、来自儿童社区的成年人。

根据杨格的观点，当个体在特定时间、特定地点，出于特定目的而“以已形成个体的身份”接触时，便会形成关联（Young，2008，第58页）。她进一步解释说，“个体与关联之间的关系通常是自愿的，即便并非如此，个体通常也是通过某种特定情境进入关联的”（Young，2008，第58页）。也就是说，个体在特定的时间、特定的情境下，出于特定的目的而接触。例如，一位家长到学校辅导孩子阅读。

在学校环境中，孩子入学后，其生活中的成年人便会形成一种关系。传统上，这些成年人被定义为两个社会群体：父母/监护人和教育者。根据杨格的观点，尽管社会群体对个体进行整体性的界定，包括其“历史感、亲缘关系和独立性，甚至包括其推理、评价和表达情感的方式”（Young，2008，p.58），但仍存在一些共同的属性定义了该社会群体。例如，所有父母都会以类似的方式支持孩子的教育，或者所有教师都拥有共同的教学理念，因此会采用类似的教学方法。

根据杨格的观点，社群存在于个体之间，而个体的行为受到特定情境（例如正式机构）的结构和期望的塑造和引导。然而，在社群内部，每个个体仍然是该情境中独立、独特且自主的存在（Young，2008）。杨格认为，当人们被社会归类并通过这种归类方式进行描述时，“同一性”和“共同共识”成为主导话语，而诸如保护个体自主性、独特性、差异性和自决权等理念则被忽视（Young，2008）。

许多关于家校合作的研究都围绕着这样一个理念：社会群体（家庭/家长/监护人/教师/教育者）携手合作，共同支持儿童的学业成长和发展。杨格在描述“交织的声音”时进一步阐释了这一理念，她认为社会群体和定位（例如“家长”或“教育者”）会影响而非促进个体的身份认同、自主性和表达能力（Young，1986）。这对于这些群体中的个体，尤其是个体自主性和自我决定等概念而言，具有重要意义。

从关联的角度来看，在学校教育的语境中，个体并非被视为集体社会群体，而是被视为在特定时刻对其他成年人、儿童以及儿童的学校环境体验做出特定贡献的个体行动者。这与萨特的序列性概念直接契合，萨特将序列性描述为“一群个体除了他们当前正在做的事情之外，没有任何其他共同之处”（牛津参考书目，2024）。杨格明确借鉴了萨特的序列性理论，认为个体可以通过其行为在特定时刻所处的环境而被动地联合起来，但他们未必是群体或处于某种特定关系之中，因此不应被视为群体（杨格，1986）。

通过思考杨格的理论和萨特的序列性概念，探讨成年人如何聚集在一起，为我们提供了一个关于成年人及其如何支持儿童教育的全新视角。它让我们认识到，在学校环境中支持儿童的成年人并非同质化的家长/监护人或教育者群体，而是由一群在其他情境下彼此疏离的成年人组成，他们通过学校教育这一情境建立联系和/或发展关系。

除了聚合、关联和序列性等概念之外，杨格还提出了沟通民主的理念。她将其描述为个体将彼此视为资源，这些资源通过“相互影响的制度和实践”聚集在一起，人们通过这些制度和实践来实现他们的目标并追求幸福，从而影响他人行动的条件（Young，1997，第20-21页）。个体影响他人行动条件的理念，为成年人共同支持学校环境中儿童的理念提供了另一个有趣的思考方向，尤其是在结合人类行为受正式制度的结构和期望塑造和引导这一概念进行思考时。当应用于学校教育的背景下，它凸显了学校的资源、常规、实践和习惯在塑造儿童所接受的重要成年人的支持和教育方面所发挥的作用和责任。

因此，如果参与学校环境中儿童支持的成年人并非群体，而是因情境和时间而被动聚集在一起的个体成年人的集合，那么认识到并接纳这些人之间的陌生感和未知感就显得尤为重要。哈钦森将这种认识的过程定义为承认并接纳陌生人之间的关系（Hutchinson，2004）。根据哈钦森的观点，陌生人之间存在着“价值，他们保持陌生人的身份，却又处于一种独特的关系之中”（Hutchinson，2004，第75页）。在学校教育的背景下，这一点尤为重要，尤其是在与目前应用于合作工作的群体视角进行对比时。下一节我们将进一步探讨这一概念。

面向陌生人的民主叙事关系教学法

从聚合、关联和序列性的视角来看，支持儿童参与学校环境的成年人受到学校环境的限制和引导，他们并非群体，而是在特定时间、特定情境下，为了特定目的而相遇的陌生人（Hutchinson，2004）。Hutchinson在谈到公平问题时指出，“在匿名性得到保障的大型民主社会中，陌生人的角色至关重要，尤其是在某些特定情境下”（2004，第75页）。当我们思考儿童及其生活中的成年人如何通过学校环境走到一起时，这种特殊的叙事性生活经验关系以不同的方式存在（例如，它可能包含成年人自身过渡到学校的经历）。Hutchinson进一步指出，“陌生人保持陌生人的身份”本身就具有内在价值，同时也要认识到他们之间也存在着“一种独特的关系”（Hutchinson，2004，第75页）。在一个高度商业化的现代世界里，人们习惯于通过市场驱动的关系（名牌服装、昂贵的汽车等）来评判他人，因此，关注陌生人之间的关系也具有天然的保护作用。

根据哈钦森的观点，目前的学校环境试图建立新的关系，而不是关注个人“独立自主”的民主必要性（Hutchinson，2004，p.85）。这并非意味着人们不能通过交往、情境、时间以及机构（例如学校）的程序、安排和实践而集体团结起来，而是说，这确实对当前关于互惠、互利和合作的必要性观念提出了质疑；尤其是在“社会群体”的视角支撑着这一过程的情况下。如果在一个民主社会中，有必要以促进自我决定的方式承认和支持个人的独立性，那么探索一种不同的视角来看待成年人如何聚集在一起支持儿童参与学校环境就显得尤为必要。这对于那些可能不享有与他人相同资源的成年人来说尤其如此。

在学校环境中，哈钦森倡导一种融合分离和自主理念的教学方法，并将其命名为“陌生人民主叙事关系教学法”（PDNRS）。虽然这种教学法主要针对学生，但它对儿童生活中的成年人也同样适用，尤其是在思考成年人如何支持儿童参与学校活动时。PDNRS强调“让我们有机会了解彼此的生活，而不干涉他们的生活”（哈钦森，2004，第85页）。它与许多现有的家校合作模式不同，它并非将人们聚集在一起，而是……

> 承认了解彼此之间的差异非常重要，拥有一些共同的社区也很重要，但同时也要深深地尊重和承认他人独立自主的必要性（Hutchinson，2004，第 86 页）。

结合杨格的聚合与关联概念，以及她对萨特序列性概念的解读，哈钦森的PDNRS为重新构想幼儿生活中的成年人如何携手支持儿童参与学校环境提供了一个有用的框架。在接下来的章节中，我们将这些理念融会贯通，提出一个新的理论视角——*家校关联的外围模型*。首先，我们将定义“背景”和“环境”这两个术语，并阐述这些定义的重要性。

界定背景和环境

外围型家庭-学校协会模式的核心在于自主性而非赋权。目前许多关于家庭-学校合作的研究都侧重于“赋权家长”，让他们积极参与子女的教育并与子女的老师互动（Albrecht，2021；Gonzalez-DeHass 等，2022）。外围型家庭-学校协会模式认为，“赋权”或“赋能”的概念本身就带有倾向性，可能会忽略个体能够独立发展和表现的理念。在外围型家庭-学校协会模式中，成年人被视为积极主动的个体，在环境的支持下，他们能够以独特的方式成长，并通过新的体验做出贡献。在学校环境中，该模式将孩子生活中的成年人定位为自主个体，他们在特定的时间点进入学校环境，并且他们本身就渴望尽力支持孩子参与学校活动。

当支持儿童的成年人被视为独立自主、有能力的人时，背景和环境都变得极其重要。然而，这两个术语往往定义不清，尤其是在学校教育领域。例如，根据威廉姆斯的说法，

> 语境是你会反复遇到的一个词，但没有人给出过一个有用的定义。它有点像一个包罗万象的词，通常用来表示“在{a}情况下，所有与意义相关的事物，但我还没有确定这些事物”（Williams，2004，第105页）。

“语境”通常与交际情境的不同组成部分相关，并嵌入于环境中。在本章中，我们将语境定义为一种情境，它包含时间、地点、个人和环境（Williams，2004）。

关于“环境”一词，我们借用《牛津英语词典》（OED）的定义。

> 环境是指人或其他生物体生活、发育等所处的物理环境或条件，或事物存在的物理环境或条件；一般而言，外部条件会影响生物体或物体的生命、存在或特性。（OED，2013）

因此，在《儿童心理健康服务法》中，“背景”一词被定义为“学校教育”，“环境”一词被定义为“学校”。学校指的是儿童进行学业发展的物理环境和条件，而学

校教育指的是个人（儿童生活中的成年人）在特定时间（例如儿童入学或过渡到新教室）在特定环境（学校或教室）中接触的物理情境。

明确背景和环境有助于区分学校和教育，从而使成人的经验和空间能够被独立地认可并得到相应的重视。在许多现有的家校合作模式中，背景和环境的界限模糊不清，这导致人们期望成人以特定的方式行事、互动和表现。PMHSA 认为，幼儿生活中的成年人无需参与学校环境，也能积极支持幼儿过渡到学校环境并参与其中。

将情境与环境区分开来，也为我们重新思考儿童生活中的成年人角色，以及他们如何支持儿童参与学校环境并取得成功提供了一种思路。这种观点承认，并非所有成年人都自动身处学校环境之中，他们也并非必须以独立成年人的身份参与其中。它承认，在学校环境中，成年人与成年人之间会发生一些互动，但这种互动对于不同的成年人而言会有所不同，并且会以不同的方式发展演变。

认识到差异以及支持儿童参与学校环境并取得成功的成年人所处的不同背景，为我们思考如何发展支持儿童在学校环境中的成人互动和关系开辟了新的思路。它将关注点从“以逻辑中心主义为导向”的策略转移到更贴近成人生活世界和现实生活层面的思考（Crozier，1999，p.315）。它并非旨在“赋权”，而是承认成年人拥有选择权（选择以合适的方式参与）、自主权和自决权。

家庭/学校关系的外围模型

PMHSA 可以被描述为一种成人支持儿童在校学习和发展的模式。它认识到，当孩子开始上学时，孩子生活中的成年人扮演着不同的角色，并承认和强调这些角色的分离。下文将结合学校教育的背景和环境，进一步阐述 PMHSA。

学校教育的背景

在PMHSA模型中，学校环境被认为是特定时间点上人际关系发生的场所。这些人际关系存在于儿童生活中，尤其是那些开始或正在学校环境中学习的成年人之间。这些人际关系的总体特征可以被描述为支持儿童顺利过渡到学校环境、参与学校活动并取得成功。在这个模型中，人际关系的存在*源于*学校环境，但它们并非一定发生*在*学校环境中。它们被定义为一种边缘活动（独立于学校环境），既承认成年人的自主性，也承认成年人在特定情境下有权保持“陌生人”的身份。

尽管学校环境可能会影响在学校教育背景下形成的某些人际关系互动，但PMHSA（家长、家庭和学校事务部）也认识到，教学是学校及其雇员和政府工作人员的责任。因此，在PMHSA框架下，成人之间通过学校教育背景下形成的各种人际关系进行的互动，其重点在于支持儿童顺利过渡到学校环境，并在学校环境中积极参与学习和取得成功，而非仅仅关注学术学习本身。这种侧重点与那些主张支持家庭和学校之间学术学习流动的合作模式有所不同。PMHSA将学术学习视为学校及其雇员和政府工作人员凭借其专业知识应尽的责任。

学校环境是指当孩子过渡到学校或进入新的班级时，成人与之互动的环境。成人被置于这个环境中，他们之间的关系可能形成共识，也可能出现分歧。成人会将自己独特的过往学校经历以及对孩子（或身处学校环境中的孩子们）的期望和愿景带入这个环

境。这其中也包括身处学校环境中的成人，他们同样拥有独特的过往经历，以及对孩子和新学年的期望和愿景。

在学校环境中，人际关系可以是被动的，也可以是主动的。有些成年人会进行大量的互动，并建立深厚且持续的人际关系；而另一些成年人的人际关系则较为零散，往往受特定需求、目的、情境或期望的驱动（例如，期中面谈或批准参加郊游）。《心理健康和社会学指南》（PMHSA）也指出，人际关系可以通过多种媒介进行，例如在线视频会议、面对面交流、书面文字等等。

学校环境

学校环境是指儿童和在职成年人所处的物理环境和条件。它涵盖了学术环境，并明确聚焦于学习、教学以及儿童的成长和发展。尽管儿童在家中和周围世界中学习，但PMHSRIA（菲律宾高等教育和学校环境评估）承认学校环境因其学术目的而具有独特性。PMHSRIA也承认成年人与环境之间的关联性。在PMHSA（菲律宾高等教育和学校环境评估）中，非学校工作人员处于学校环境的边缘。他们不被视为学校环境的一部分，而是作为儿童融入、参与和成功融入学校环境的辅助人员。

在《儿童心理健康与学校环境法》（PMHSA）中，学校环境被认为是教学、学习以及儿童发展和成长方面的专家所处的物理空间。虽然其他成年人也是了解子女及其生活现实的专家，但在《儿童心理健康与学校环境法》（PMHSRIA）中，人们认识到，未经正规培训的成年人并非学术学习或儿童发展方面的专家，他们并非学校雇员，因此不能成为学校环境的成员。在《儿童心理健康与学校环境法》中，明确区分了拥有专业知识并因其专业知识而在学校环境中工作的成年人，以及那些并非受雇于学校但通过与这些专家的联系为学校环境中的儿童提供支持的成年人。

*图 1*以可视化的方式呈现了家庭-学校关系外围模型。该模型描绘了家庭与学校之间的分离，以及学校教育背景与学校环境之间的分离，同时也识别出了个体。模型中的箭头代表了儿童在学校环境中可能产生的不同关联。更广泛的社区被认为贯穿家庭、学校教育背景和学校环境。学校的个别员工有时被认为与个别家长/监护人存在直接联系。

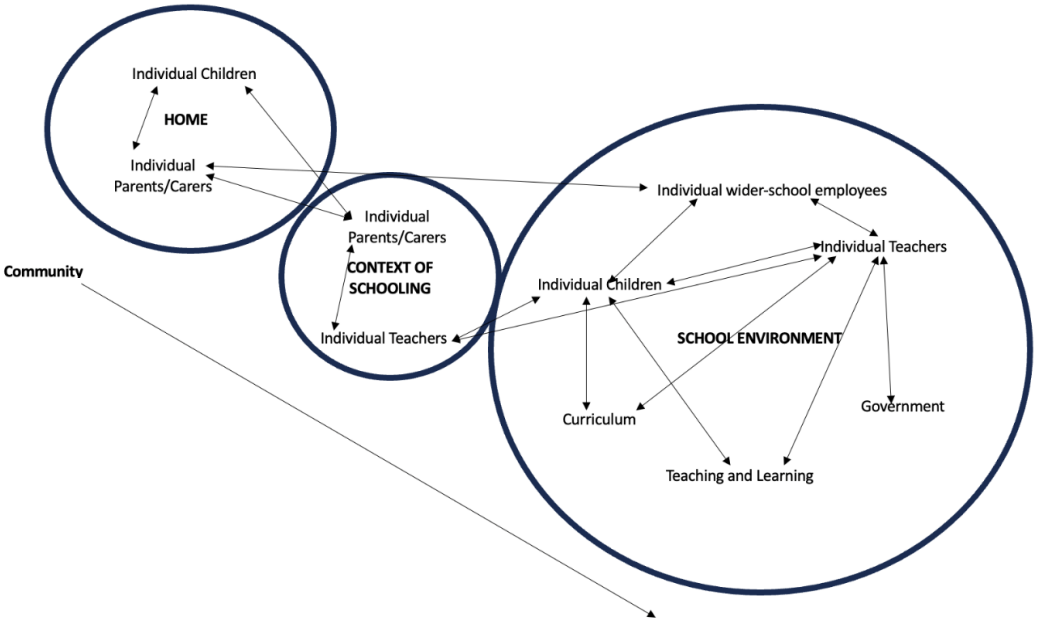


图 1 – 家校关系的外围模型

讨论

新冠疫情凸显了全球各国教育领域存在的巨大不平等，包括一些儿童家庭环境不利于学业学习（Lynch，2022）。本章论述了疫情并未凸显加强家校合作以“改善这些家庭”的必要性，反而强调了学业学习分离和责任分配的必要性。PMHSA（家长-学校-学生支持）为儿童生活中的成年人（在人生的特定阶段）如何支持儿童过渡到学校环境并参与其中提供了一种新的概念框架。在接下来的章节中，我们将阐述我们围绕这一概念框架和新想法的论证，并举例说明如何在研究和实践中运用PMHSA。

长期以来，人们一直认为，当孩子生活中所有成年人齐心协力支持他们时，孩子就能取得最佳的成长成果（Bull et al., 2008; Goff, 2019），我们对此观点并不质疑。事实上，数十年来大量的研究表明，家庭与学校的合作对教育成果有着积极的影响（Bull et al., 2008; Christenson, 1999; Epstien , 2018; Smith et al., 2020）。本章我们倡导的是，家长和学校应明确对孩子的学业学习承担责任，并重视个体差异而非同质群体。

新冠疫情期间的学校停课凸显了家庭与学校合作模式的脆弱性。一些家长承受着巨大的压力，在某些情况下，他们甚至依赖教师的支持来帮助他们照顾孩子（Ofsted，2021）。许多家长发现自己身兼数职（家长、教师、学生、照护者），同时还要应对工作和人际关系的变化。这种角色转换和角色扩展给一些家长在新冠疫情期间带来了巨大的压力（Lynch，2022；Ofsted，2021）。疫情后，这种压力的一些遗留问题在家庭与学校的二元对立中有所体现，一些家长不切实际地期望教师能够像学校停课期间那样随时提供帮助并及时回应他们的需求。

新冠疫情也引发了家长对“教师自我”认知的重大转变。在学校停课期间，许多家长在家中协助孩子完成部分课程。这种全新的体验导致许多家长产生了严重的误解，认

为自己拥有与训练有素的合格教师相同的教学知识、理解和专业技能。疫情后，这种误解在家庭教育与学校教育的二元对立中再次显现：一些家长对课堂教学实践提出了诸多批评，并给教师施加了巨大的压力，要求他们“按照某种特定方式做事”。这给教师行业带来了巨大的冲击，许多教师选择离开教育体系，并将家长的期望、批评和压力视为主要原因（Heffernan et al., 2022; White, 2023）。

PMHSA重新定位了在学校环境中拥有课程、学习与教学以及儿童发展方面专业知识的成年人，赋予他们支持儿童学业学习和发展的责任。这种重新定位并非否认学业学习可以在儿童生活和学习的不同场所之间流动，而是承认并非每位家长/监护人都具备在家中促进学业教学、学习和发展的专业知识或能力，因此不能期望他们承担这样的责任。我们还认为，那些拥有学业教学、学习和发展方面资质，但并非受雇于与其所支持儿童同一所学校的成年人，有权在家庭环境中扮演不同的角色。我们再次强调，他们不能与他人共同承担学业教学、学习和发展的责任，因为他们有权在家庭环境中扮演不同的角色。

在《心理健康和社会保障法》（PMHSA）中，学校环境中成人之间的互动被视为一种关联。这种关联性确保了成人在参与方式和参与程度上的自主权。所有成人都有权选择如何、为何以及何时进行互动。学校及其教职员工被赋予学术教学、学习和发展的责任，不会强迫缺乏相关专业知识的成人承担这项责任。同样，教师无需让每位家长都参与到孩子的学习中来。他们被信任能够确保每个孩子的学习需求得到满足，并在无法满足时，在学校环境中提供公平的教育途径。

将学术学习的责任托付给学校及其教职员工，能够确保他们在必要时为孩子提供充足的资源和额外的支持。这种定位至关重要，尤其是在考虑到其他参与学校事务的成年人的能力和选择各不相同的情况下。这种定位并非将责任或指责推卸给那些“不积极参与”或“未能达到合作预期”的成年人，而是积极主动地为儿童在学术教学、学习和发展方面提供公平的保障。

我们认同，这种将成年人视为支持儿童融入学校环境、参与学校活动并取得成功的全新概念，与以往“家长”和“教师”携手合作、建立伙伴关系的乌托邦式理念截然不同。然而，我们也认为，新冠疫情期间暴露出的种种不足，促使我们以不同的视角来思考这种关系。我们还一致认为，这种将成年人视为支持儿童融入学校环境、参与学校活动并取得成功的全新概念，需要进行试验和深入研究。我们邀请在该领域开展研究的人员在工作中借鉴PMHSA的理念。

结论

过去两年，全球教育格局无疑经历了显著变化，并且仍在应对诸多严峻挑战。新冠疫情给世界各地的学校、教师、家长和监护人带来了额外的压力。全球和地方的复苏都为我们提供了一个契机，让我们质疑、重新评估和重新构建那些习以为常、不加质疑的做事、存在和认知方式。治理性便是其中的一个例子。本章旨在通过重新定义教师和家长的角色期望和职责范围，为改进进程做出贡献。我们推荐的PMHSA（家长心理健康和社会责任）将学术学习视为学校及其聘用和政府专业人员的责任。

参考

Albrecht, D. (2021). 从传统的家长参与到赋权联盟的历程：范式转变。*理论与实践，* *60* （1），7-17。

Biesta, G. (2022). 我们是否一直关注？危机时期的教育麻醉剂。*教育哲学与理论，* *54* （3），221-223。

Brinn, S. (2021). 家庭与学校的合作。IntechOpen 。 doi ： 10.5772/intechopen.94198

Bull, A.、Brooking, K. 和 Campbell, R. (2008)。*成功的家庭-学校合作关系*。惠灵顿：教育部。

Chamberlain, JM (2019).*治理术*。https://hdl.handle.net/2134/16904

Christenson, SL (1999). 家庭与学校。*向幼儿园过渡*，143-177。

Dictionary, OE, & Idioms, E. (1989). Oxford references online.

Crozier, G. (1999). 家长参与：谁想要它？ *国际教育社会学研究，* *9* （3），219-238。

Epstein, JL (2018).*学校、家庭和社区伙伴关系：培养教育工作者和改进学校*。Routledge。

Epstein, JL (2019). 理论与实践：学校与家庭的合作促进学校改进和学生成功。载于 B. Werber 和 C. Fagnano (编)，《*学校、家庭和社区互动：来自前线的视角*》，第 39-52 页。纽约：Routledge 出版社。https://doi.org/10.4324/9780429305375-4

Goff, W. (2016).*文化交汇处的伙伴关系：成年人如何携手支持儿童过渡到学校阶段的数学学习*。[博士论文，查尔斯·斯图尔特大学]。查尔斯·斯图尔特大学。

Goff, W., Phillipson, S., & Clarke, S. (2023).*与家庭和社区建立伙伴关系：构建动态关系*。剑桥：剑桥大学出版社。doi:10.1017/9781108903837

Gonzalez-DeHass, AR, Willems, PP, Powers, JR, & Musgrove, AT (2022). 家长参与支持学生的数字学习。教育心理学家，57(4)，281-294。

Hart, P., & Bracey, E. (2023) 隐私、权力与关系：伦理与家庭-学校合作关系，*《牛津教育评论》，(49)* 6，732-748，DOI：10.1080/03054985.2023.2166481

Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). “我无法承受工作量和情感压力”：澳大利亚教师离职原因分析。 *《澳大利亚教育杂志》* ， *66* (2)，196-209。https ://doi.org/10.1177/00049441221086654

Hutchinson, J. (2004). 民主需要陌生人，而我们就是陌生人。载于 C. Bingham & A. Sidorkin (编)， *《没有关系就没有教育》*第 73-90 页。纽约：Peter Lang 出版社。

Johnson, D. 和 Ransom, E. (2023).*家庭与学校*。Taylor & Francis 出版社。

Jones, K. 和 Bird, K. (2000)，“伙伴关系”作为一种战略：教育行动区中的公私关系。《英国教育研究杂志》，26：491-506。https ://doi.org/10.1080/713651572

Lynch, T. (2016)。 健康、福祉和体育教育的未来：通过本地和全球社区伙伴关系优化儿童的健康和福祉。 英国伦敦：帕尔格雷夫·麦克米伦出版社。doi ： 10.1007/978-3-319-31667-3

Lynch, T. (2019).体育教育与福祉：儿童健康的全球和整体方法。 英国伦敦：帕尔格雷夫·麦克米伦出版社。doi ： 10.1007/978-3-030-22266-6

Lynch, T. (2022).引领学校从新冠疫情的影响中恢复：一举两得。教育 3-13 doi：10.1080/03004279.2022.2068638

McNamara, O., Hustler, D., Stronach, I., Rodrigo, M., Beresford, E., & Botcherby, S. (2000). 回旋余地：调动家校关系中的“积极伙伴”。《英国教育研究杂志》，26(4)，473－489。http://www.jstor.org/stable/1501388

Ofsted. 2021. 学校教育恢复。学校教育恢复：2021 年秋季 - GOV.UK（www.gov.uk）。

Sartre, JP (1985) 《存在的*辩证法批判：方法问题的前提》［新版］*，巴黎：伽利玛。

Smith, TE, Sheridan, SM, Kim, EM, Park, S., & Beretvas , SN (2020). 家庭-学校合作干预对学业和社会情感功能的影响：一项探索哪些干预措施对哪些人有效的元分析。*教育心理学评论，* *32* ，第511-544页。

Tinning, R. (2009).前言。载于 M. Dinan-Thompson（编），*健康与体育教育：澳大利亚和新西兰课程问题*（第 v－vii 页）。南墨尔本：牛津大学出版社澳大利亚和新西兰分社。

联合国教育、科学及文化组织（教科文组织）。（2015）。优质体育教育：政策制定者指南。巴黎：教科文组织出版社。

White, J. (2023). 教师信任对教师留任工作条件的影响。

Williams, NR (2004). 如何在媒体、传播和文化研究领域获得 2:1 学位。*如何获得 2，1-248* 。

Yngvesson，T. 和 Garvis，S.（2021）瑞典的学前教育与家庭合作，孩子们怎么说？，《*早期儿童发展与保育》，(191)* 11，1729-1743，DOI：10.1080/03004430.2019.1673385

Young，IM（1994）*《性别作为序列性：将女性视为社会集体进行思考》符号（19）* 3页713-738。

杨，艾瑞斯（1997）。*交织的声音：性别、政治哲学与政策的困境。*普林斯顿，新泽西州：普林斯顿大学出版社。ISBN 9780691012001 。

Young，IM（2008）. 压迫的五种面孔。载于*《地理思想》*（第 55-71 页）。Routledge 出版社。