

「優質學校改進計劃」

在香港教育改革下的作用：學校領導的視角

趙志成

香港中文大學優質學校改進計劃

麥君榮

香港中文大學教育行政與政策學系

「優質學校改進計劃」是個大學與學校夥伴協作計劃，自 1998 年起一直給予中、小學全面專業支援，目的是整體學校改進。2000 年，教育統籌委員會發表了《香港教育制度改革建議》，在充滿理想的改革原則策動下，中、小學教育及課程有明顯改變，但在推行及實踐各樣改革時，教與學的實際困境亦一一浮現。本文以香港「優質學校改進計劃」下的學校個案，探討學校領導為何在由上而下的改革浪潮下，引進大學專業人員的知識及實踐經驗，並從學校領導的視角，探索「計劃」在學校教育的不同層面所起的作用。

關鍵詞：學校改進；夥伴協作；教育改革

「優質學校改進計劃」（下稱「計劃」）自 1998 年起與香港中、小學進行夥伴協作，至今已有超過 400 所學校參與。這個透過不斷摸索和實踐的大學專業支援計劃，總結了很多建立夥伴協作的成功方式，從如何在學校推動小組式的教學改進行動，到檢視整所學校的運作等，都有一定經驗。由於各校背景情況和改革項目都不同，因此「計劃」發展了不同的支援模式和策略，從而立體地推動學校改進（趙志成，2003a）。在種種不同情況下，由政府推動的教育改革項目可能是帶動學校改進的主要外在因素，不少夥伴協作活動亦是圍繞這些外在改革項目而生。雖然這種外在因素在香港教育改革初期確實起了推動作用，但隨着改革行動及項目增加，教師工作愈趨繁重，學校工作者都感到力不從心。在這段改革時期，大學專業支援的作用是值得探索的。

本文以三所取錄香港第一組別¹學生的中學為研究個案，探討學校領導在學校面對不同類型的外來教育改革時，如何帶領學校教師接受及參與大學夥伴協作計劃。而「計劃」在協作過程中，如何有機地（organically）透過不同進路，協助學校達致全面

改進。透過個案研究，本文將檢視「計劃」與學校的協作歷程，從學校領導的視角總結夥伴協作過程中的一些關鍵因素。

文獻回顧

有效學校改進所牽涉的各項因素很多，多項情境因素與學校因素互為因果，影響學校改進的最終結果（Reezigt & Creemers, 2005）。在情境因素方面，學校外部的各種壓力，如校外評核、問責、市場機制、家長參與及社會要求等，均會影響學校改進的情境。其中，校外政策可算是推動學校改進最具影響力的一項情境因素；為回應外圍教育改革環境所需，學校必須在決定學校發展方向時作出策略性調整，以配合社會及政策要求（Chapman, 2005; Conley, 2003; Sergiovanni, Kelleher, McCarthy, & Fowler, 2009）。

除政策因素外，學校內部因素亦是學校改進的其中一個關鍵。例如，學校教師的準備度（Frost, Durrant, Head, & Holden, 2000）、對學校改進的擁有感（Sarason, 1995）、學校領導的能量（Hallinger & Heck, 1996; Reynolds, Creemers, Stringfield, Teddlie, & Schaffer, 2002）等，均對學校改進的成效有重大影響。正因以上種種因素，進行有效學校改進並沒有一套放諸四海而皆準的計劃方案，必須因應學校情況作適當配合和安排，從實踐中檢視、評估及修訂學校改進方向（Coe, 2009; Harris, 2002）。

在決定學校發展方向及夥伴協作項目以促進有效學校改進時，無論是學校領導或大學與學校夥伴協作計劃，都是十分重要且深具影響力的變革能動者（change agent）（盧乃桂、何碧愉，2010）。學校領導在確立學校改進方向及學校價值上具有關鍵角色，而大學的夥伴協作計劃則為學校提供外間資源，協助學校持續改進。因此，兩者的協作共力能對學校改進的發展方向有重要作用；學校領導在選擇外間支援項目時，更須了解支援項目能否配合學校發展需要，以及它在學校的角色和作用。本文亦從這角度出發，探討兩者的協作關係對學校改進的影響。

學校領導對學校改進的影響

有關學校領導對學校改進的影響，不少文獻已有說明學校領導在學校改進過程中所發揮的角色和作用（Fullan, 2009）。例如，學校領導通常是引入學校改進概念或項目，又或訂定學校改進方向的發起人，因此在帶領學校開展改進時角色尤為重要，替學校建立改進的起點及平台（Murphy & Datnow, 2003）。在學校改進過程中，學校領導是建立和促進學校改進文化的關鍵人物，透過與教師及各學校持份者建立共同願景，讓彼此共同參與學校改進歷程（Finnan & Meza, 2003）。在建立學校改進文化時，學校領導所應抱持的價值得以體現，例如態度開放和包容、堅守專業價值、賦權

承責等，亦讓學校改進得以暢順運作，成為學校改進的動力，讓改進得以持續，讓學校在自我更新和改善的過程中得以發展（Jackson, 2000; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2003）。

過去數十年，各種有關學校領導與學校改進關係的模型皆說明學校領導在其中的重要性。學校領導往往是學校改進的關鍵，能提升改進能量，最終令學校得以改進，學生學習得到改善（Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008）。而且，學校領導的行為與其身處的政策及學校情境密切相關（Hallinger & Heck, 2010），學校領導必須按學校改進的發展階段來訂定相關計劃和策略，以符合改進需要，並達致最佳效果（Hallinger, 2003）。

大學與學校夥伴協作項目對學校改進的影響

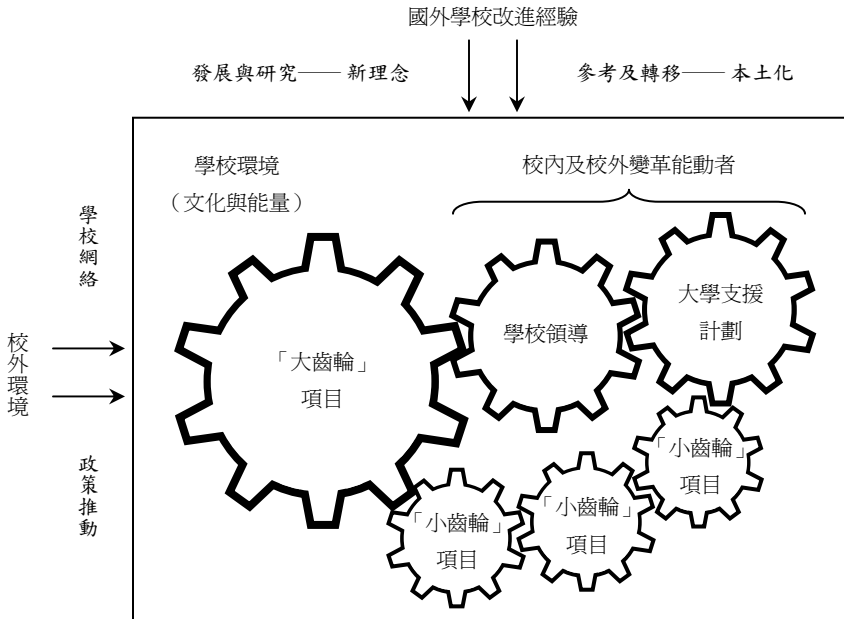
不少本地及海外文獻均指出，在學校改進的過程中，大學擔當外在推動者的角色，並論述了大學與學校夥伴協作對學校改進的作用（Goodlad, 1995; Lee, Lo, & Walker, 2004; Osguthorpe, Harris, Harris, & Black, 1995）。「計劃」經過十多年發展，從開展時以美國「躍進學校計劃」為藍本（Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993），到慢慢建立一套本土化經驗（盧乃桂，2006，2007），讓「計劃」因應香港獨有的社會、教育改革情境和需要，發展一套適用於香港的夥伴協作模式，使學校改進更加有效和適切。

在支援人員方面，大學的專業支援隊伍擁有紮實的學校改進理論與知識基礎，具體了解前線教師的工作情況，能訂定有系統並適切於教師需要及所處環境的夥伴協作項目。無論在「宏觀」層面的項目（「大齒輪」），如分析學校現況，建立團隊共力、學校文化及自我完善機制等，還是「微觀」層面的項目（「小齒輪」），如優化學與教、建立有利於培育學生的環境等，皆按學校和教師需要來訂定。這樣能讓教師感受到他們與大學支援人員之間的聯繫，大學的支援項目便較易獲得前線教師認同；而且，透過在學校具體展示各種教學計劃及策略，能有效地讓教師明白學校改進的理念和步伐，使他們對「計劃」及學校改進的實踐更有信心（趙志成，2003b）。

因此，從上述可見，校外政策環境、學校情境因素、變革能動者（包括學校領導和大學支援計劃）及不同層面的支援項目均互有關聯，對有效學校改進都深具影響（Wikeley & Murillo, 2005）。深入了解各項因素之間的聯繫，能協助尋找學校領導與大學夥伴協作計劃這兩個變革能動者的互動協作模式（West, 2000），以及他們與促進學校改進的關係。

圖一展示了本研究各項學校改進關鍵因素及其關係。大學支援計劃及學校領導是學校變革的能動者，應確立及推動學校進行各項「大齒輪」及「小齒輪」改進項目，從而提升教師能量、改善學校文化，達致學校改進的目標。在香港，學校改進的實踐一方面是參考國外的學校改進經驗，進行轉移及本土化，建立本身的改進模式，另一

圖一：校內及校外變革能動者與學校改進的關係



方面亦受學校外部環境（如政府政策）所影響。因此，變革能動者在推動學校改進時，除了訂立學校改進項目並考慮它們與學校情境的相關性外，亦須關注一些外圍影響因素，以有效促成學校改進。

香港教育改革及大學與學校夥伴協作背景

自教育統籌委員會（2000）發表《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》後，各項改革項目不斷推展。在林林總總學校改革當中，大致可分為較強調校外指標的學校發展與問責項目（如學校自評、校外評核、表現指標等）及較強調校內發展的課程改革及教學優化等。各教育改革項目同時出現，包羅萬有，令學校領導必須按校本情況，訂定緩急輕重，有策略地回應各項需要，配合學校發展。

《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》所提出的具體教育改革項目大致可分為三大範疇：（1）改革九年基礎教育的課程並改良教學方法，（2）訂定中文、英文、數學基本能力評估，及（3）改革派位機制。而在這三大範疇下，政府又推出了其他形形色色的改革細項，以確切落實教育改革的大方向（教育統籌委員會，2000）。在高中教育改革方面，教育統籌局（2004）在《改革高中及高等教育學制：對未來的投資》文件中，提出在2009年把高中學制從兩年高中、兩年預科轉變為三年高中，並把通識教育科列為核心科目，學校課程因而需要作出相應調整。在課程改革、教育改革以外，教育當局亦十分關注提升教師專業水平及學校教學質素。例如，師訓與師資

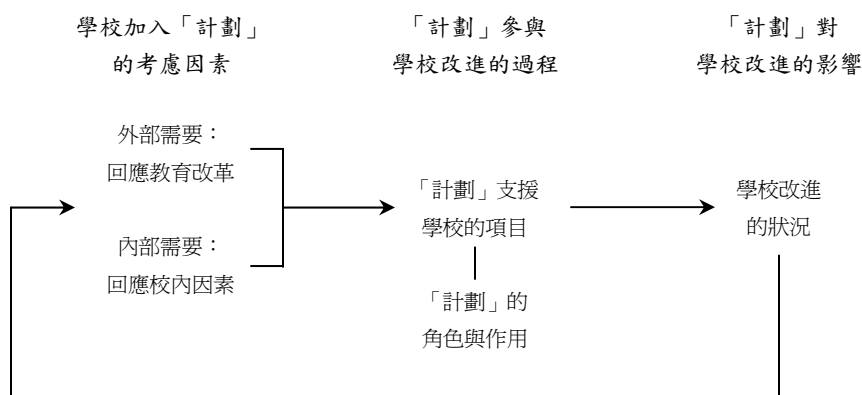
諮詢委員會（2003）推出的《學習的專業，專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》文件，便訂下了教師持續專業發展的框架，要求教師持續進修；語文教育及研究常務委員會（2003）亦提出了《提升香港語文水平的行動方案》諮詢文件，要求語文教師必須達到一定的「語文能力要求」。此外，教育統籌局（2003）亦推行「學校發展與問責架構」，定出各類型指標，要求學校進行自我評估、校外評核，並提交各類反映學校質素的計劃書和報告等，以保證學校質素。

在推展各項教育改革的同時，教育局及不少機構（包括大學及其他非政府組織）均設立支援項目，在各學科、單項層面支援學校，如語文科、通識科、校長領導、同儕參與校外評核等（教育局，2011），給予學校外來動力及資源，紓緩各改革項目所帶來的壓力，協助學校發展工作。學校領導在眾多項目中選取合適者，進行夥伴協作，為學校發展及規劃注入外來動力，以配合教師發展，提升教學質素。

這些有關教學及學校發展的改革項目，均直接影響教師的日常教學及學校發展工作。從正面看，這些改革項目能推動學校改進，但相反來說，學校亦可能因繁多的改革訴求而迷失，或因受制於政策架構和機制而失去教育的核心價值和使命，以至不願作出改變（Cuban, 1990）。在這前提下，「計劃」特別關注為教師和學校釐清各項新措施和要求，並疏理學校發展現況。另一方面，「計劃」亦利用改革項目的機遇，以作雙方合作的切入點，自然而然建立起夥伴協作的平台，協助學校運用這些政策帶來的變革機會，促進學校發展（趙志成，2009）。「計劃」的發展和作用亦在這種微妙的「推」、「拉」動力或阻力的夾縫中，為學校提供並無威脅性的專業支援，這是相當有意思的。

本文探討學校領導在選擇參與一個大學與學校夥伴協作計劃——「優質學校改進計劃」時的考慮因素，教育改革的外來因素如何影響「計劃」與學校進行的夥伴協作模式和過程，以及「計劃」對學校改進的作用（見圖二）。

圖二：研究框架



研究問題及個案選擇

本研究以個案研究方法（Stake, 1995; Yin, 2009），期望整全地反映個案學校在參與「計劃」時的狀況，了解「計劃」對學校改進所產生的作用。透過個案分析，本研究着重了解學校所面對的外部改革環境及校內因素等複雜情境和改革脈絡，深入地與學校領導探究引進「計劃」的原因及效果，以反映「計劃」在當中的作用。

本研究選擇了三所在香港取錄成績最佳（第一組別）學生，並以英語為主要授課語言的學校為個案學校，藉以深入了解本身學生成績持續優秀、沒有收生危機、在社區廣獲好評的學校，在較少內在壓力與推動因素下，究竟受哪些外在教育改革政策推動而進行學校改進，而「計劃」又如何適切地回應個別學校的獨特需要，協助他們發展。本研究選取這三所學校的原因在於，取錄第一組別學生的學校大多具備一定的變革空間，學生又有一定學習能力，能回應教師在教學上的改變。而且，學校和教師一般都有更多資源進行各類夥伴協作活動，以促成學校變革，令基於學生背景、學校資源等其他因素所帶來的阻礙減少，使研究更能聚焦於教育改革環境及其他學校因素所帶來的影響。此外，這三所個案學校亦已與「計劃」合作了一段較長時間。透過個案研究，本文可較深入了解在協作過程中的真實改革歷程及其複雜性，比較三所學校夥伴協作經歷的異同，總結在改進過程中學校的變化及「計劃」的作用。

因此，研究問題可分為三部分：

1. 取錄優秀學生的學校，是甚麼因素推動學校加入「計劃」進行學校改進？
2. 「計劃」與學校怎樣訂定及進行夥伴協作項目？
3. 「計劃」對學校改進帶來甚麼影響？

表一：「計劃」與個案學校進行夥伴協作項目的情況

	A 學校	B 學校	C 學校
學校歷史	五十多年	三十多年	三十多年
收生組別	第一組別	第一組別	第一組別
協作年期	2008年6月起（截至 2010年7月為2年）	2008年6月（截至 2010年7月為2年）	2009年6月（截至 2010年7月為1年）
協作項目			
宏觀層面	情勢檢視、 中層領導文化	建立科組文化	學校發展計劃
微觀層面	全校教與學工作坊、 全校觀課、英文科、 通識科	全校教與學工作坊、 英文科、通識科	全校教與學工作坊、 通識科
訪校次數（截至 2010年7月26日）	37次	99次	23次

本研究透過訪問個案學校的校長、副校長，得悉學校領導對學校改進和「計劃」在學校進行夥伴協作項目的看法，亦會從學校發展主任進行項目時的觀察、訪校日誌、政府文件報告中，了解學校所面對的整體狀況及發展方向，以期完整地分析「計劃」在學校改進中的作用。

表一是三所個案學校的基本資料，以及「計劃」進行夥伴協作項目的情況。從表中可見，「計劃」因應學校需要，商討合適的協作項目，並調動相應資源給學校。下文將會描述及分析「計劃」與學校的協作背景、過程及影響，從而整理出一些夥伴協作的經驗與策略。

學校個案探討

A 學校個案探討

A 學校引入「計劃」的背景

A 學校已有五十多年歷史，一直給予老師很大空間，讓老師在參與學校運作及日常課堂教學上享有極高自由度及自主權。因此，學校已建立起一套固有文化，教師很抗拒領導層及教育改革的外加壓力，這對推動學校改進、提升教學質素造成限制：

幾十年來老師的模式其實是沒有怎麼變動過，特別在我們學校我更加清楚知道他們一關課室門真的做皇帝，學校方面真的很少去干預他們課堂裏在做甚麼。那學生的學習成效是怎樣呢？其實這個我們是掌握不到。（A 學校校長）

2003 年起，政府推行「學校自我評估」及「校外評核」措施，加強學校的發展與問責，而 A 學校需在 2009 年參與校外評核。在評核前，學校擔憂若表現未如理想，會對學校的發展構成壓力，因此決定加入「計劃」，運用外來專業支援，集中處理和應付校外評核需要回應的問題：

要應付校外評核，當然消極一點的態度就是我為了應付所以做點東西；那我們看到自己學校的監控其實相對弱的，所以如果要做這些東西，我覺得由我自己去推行那成效會很有問題，所以我便想可不可以借助大學方面去做，這個是我當時想參加這個「計劃」的理由。（A 學校校長）

「計劃」與 A 學校的協作過程

為回應校外評核的需求，「計劃」與學校進行了一系列情勢檢視工作，透過問卷及訪談，了解學校需要，繼而進行全體觀課及教與學工作坊，用以提升老師對教學

效能的關注，並與老師深入討論有效教學問題。這些工作拓闊了老師的視野，對於日常在學校單一教學環境裏的老師尤為重要，能讓他們接觸更多新思維及教學方法，改進教學效能：

你們會和我們做一個全校情勢檢視，入課室看他們〔教師〕上課，這個其實也是我想委託你們〔讓我們〕知多一點實際學與教在學校的情況，他們到底教成怎樣，效能怎樣。當然我知道即使教師了解時間變了，形勢改變了，但他們可能會覺得沒有這方面的訓練，根本不知道怎樣去處理這一方面的問題，所以另一方面我當時期望你們可以帶給他們多一些新的想法，新的教學方法、技巧，而當他們想到自己的問題，知道自己要變，而我們能夠給他們這些支援，便能在日常教學中應用，改變學與教。

（A 學校校長）

在協作開展之時，由於「計劃」始終並不是學校正式一員，教師對「計劃」的作用與夥伴協作模式始終未了解，不免會抱懷疑態度。「計劃」因此透過全校工作坊及觀課，與學校老師從互動中慢慢建立信任，建立起諍友（critical friend）形象，讓「計劃」與老師的交流更為真誠及開放，亦讓學校發展主任能更深入地直接指導老師優化教學工作：

一般同事亦由最初對你們有少少懷疑的態度，變成〔你們〕真的可以說是諍友的形象來面對我們。你們觀課後，和我們的同事講有甚麼地方不足，我們也很受落……而我們的關係一直也是很好的，很友善，現在我相信一般同事也會覺得是諍友這般。

（A 學校副校長）

這種透過整體工作坊及全體觀課與全校老師建立的諍友關係，為「計劃」在下一階段與學校各科組的發展打穩良好基礎，有助「計劃」與個別科組協作。這協作模式的發展能深化整體項目的工作，進入個別科組裏便能從它們獨特面對的情境和問題出發，協助具體解決問題：

兩年在整體的改變時間已經足夠……就是應由「大齒輪」轉去「小齒輪」，我們現在開始的三個「小齒輪」，一個是英文，一個是中層管理，一個是通識教育。（A 學校校長）

「小齒輪」的工作坊，如中層管理或通識教育，是比較針對他們的需要或弱點去做。

（A 學校副校長）

「計劃」為盡量回應學校各項真切需要，以最適合的專才配合，各進行夥伴協作的科組老師須與各具不同專長的學校發展主任協作，發揮協作的最佳效果。由於多個

「小齒輪」項目的開展，「計劃」投入的人力資源亦按需要逐步提升，現時共有四至五位不同專長的學校發展主任負責學校不同項目。這種團隊資源配合的機動性，為學校提供足夠校外資源，帶來多方發展。學校在夥伴協作過程中，亦適應了這種機動性的團隊協作：

你們分工得很對，大家也是就着自己的專長去分工，如學校發展主任甲是比較有經驗，他真的是在訓練中層管理方面很到位，或學校發展主任乙在英文有心得。我想這個模式很好。我相信也不只是我們自己學校，其他學校也需要……可以講是，我們需要的東西，你們也可以給我們。（A 學校副校長）

「計劃」與 A 學校的協作結果

基於上述夥伴協作關係，學校在第一年參與「計劃」後，申請第二年延續，並於 2010 年再申請並獲批第三年延續。這些皆是學校與「計劃」建立了夥伴關係，了解彼此特性和需要，繼而透過延續合作，推動學校改進：

我們有過往兩年合作經驗，我們覺得這個合作也很舒服，所以我們便會將第一志願放到在你們那裏。（A 學校校長）

學校與「計劃」進行了兩年多協作，並且在各個環節建立了關係，理應可按學校自主的發展方向及需要，決定夥伴協作項目，然而在選擇第三年協作項目時，仍然備受外圍教育改革政策因素及外評報告影響，把改進焦點放於外評報告提出的處理學生學習差異事宜。雖然這選擇屬學校實際需要，而外評報告亦確實指出了學校的強弱與發展需要，但從學校領導的決定可見，在既有文化下，學校改革的方向仍主要受外來政府政策所推動。身為學校的夥伴，「計劃」必須有效協助學校在外評後參考外評報告的建議持續改進（Perryman, 2010）：

我先解釋一下就是我們的校外評核報告出來，第一樣東西要提醒就是留意學習差異，所以變成怎樣去縮窄學生的學習差異，會是下年度一個重要的關注事項。（A 學校校長）

其實我們校外評核報告其中一個重點也是希望我們關注學習差異，而你們將來的計劃重點也在這裏幫到學校的，可說是天衣無縫，我們在這裏也要回應需要改進的地方。（A 學校副校長）

小結：A 學校經驗——協作計劃須兼顧學校發展及教育改革要求

從「計劃」與 A 學校的夥伴協作可見，協作項目的重心從學校整體發展推展至

個別科組，務求按學校的獨特需要訂定及發展改進項目。與此同時，學校主要仍受外圍教育改革政策因素影響協作項目方向的決定，因此學校的內部發展方向與教育改革的外在要求可說交織在一起，而學校改進的策略亦須與校外評核的要求互相連結。在這背景下，「計劃」為學校提供的夥伴協作項目不單要對應學校獨有情境，亦須回應教育改革政策。在 A 學校的個案中可見，「計劃」項目與學校發展主任的機動性，能同時回應兩者需求，協助學校訂定合適的改進道路。

B 學校個案探討

B 學校引入「計劃」的背景

B 學校已有三十多年歷史，在加入「計劃」前已完成校外評核，在評核報告中獲不少好評。校外評核團隊認為，學校的自我評核機制運作良好，在各方面的表現亦相當優秀。在這個優良基礎上，B 學校遇到的主要教育改革推動因素與 A 學校不大相同，其外在改革動力源於 2009 年香港高中學制改革的安排。在學制改革下，全港學生由以往兩年高中、兩年預科的課程改為三年高中課程，教師在課程設計及教學上均須作出調整。如何教授一個三年的課程，當中怎樣處理課程銜接與學生學習差異的問題，便成為學校面對的最大挑戰：

我想現在面對的挑戰就是在新高中……發現很多東西仍是需要處理的，特別是學生在初中與高中的銜接，因為可以說學生其實是跳了兩級，那如何去幫助學生適應三年之後去面對公開考試，與此同時在中四那一年又不會覺得很挫敗、覺得原來和中三差這麼遠，我想老師怎樣去拿捏，是頗大功夫。（B 學校校長）

由於學制改革牽連的項目甚廣，無論是更新各學科的課程及教學、重整教學時間表或安排其他學習經歷，均有所涉及。因此學校與「計劃」開展協作時已不是聚焦於單一項目，而是開始於各學科之中。由於學校與「計劃」並沒有預先安排一個單一項目為協作平台，在夥伴協作開展前的商討便更為重要。這樣能使「計劃」了解學校的需要和特性，亦讓學校了解「計劃」的專長及可能提供的資源：

「優質學校改進計劃」較普遍的其他支援服務有個好處，我的理解是大家可以坐下來商討我想要甚麼，你們又有甚麼資源可以給我們。最主要是那種支援好像「優質學校改進計劃」那樣合作的關係就是，大家坐下來商討大家想要甚麼，就是那樣。（B 學校甲副校長）

在這情況下，學校與「計劃」的交流和互相了解是持續不斷的。雙方的合作項目並不必定按原定計劃一直發展下去，兩者的互動是頻繁的。「計劃」會以高度彈性，

按學校的發展需要，在不同階段以各具專長的學校發展主任回應學校的適時需要。由於學校最真切的發展狀況是在不同時刻要面對不同狀況，所需回應的問題亦有差異，因此身為學校的夥伴，「計劃」亦需要具彈性地去回應學校發展需要，從而提供最適切的支援：

在我們既定的框架裏有這一方面的支援，但原來你們有另一方面的專才，那我們便在發現的過程中拿多一點，這樣也可以拿多一些另一方面的專才，幫助我們發展校本課程。這個是彈性很大，而且有時也會給我們驚喜……比較容易配合我們，因為其實學校經常在變，面對的困難和問題也經常在變，但「計劃」有一個很大的彈性，就是當我們發覺上年需要的，今年可能轉方向，只要你們提供到，可以給我們的，也可以給，變成這個彈性很好。（B 學校乙副校長）

「計劃」與 B 學校的協作過程

由於上述背景因素，「計劃」與 B 學校的協作是從科組、個人層面開始，主要是發展學校的英文科，由最初在中一級，慢慢推展至在中二、中三及中四級均有協作。「計劃」為學校提供了十分具體及實際的支援，從課程、教材及教學方法均提供充足資源，讓老師能回應課程改革帶來的挑戰：

很實際的支援，亦都可持續在中一的課程裏有這個課程環節；這個是在課程、教材、教學方法上的開發，是很實際的幫助。（B 學校甲副校長）

由於學校與「計劃」之間的協作慢慢從個別年級、個別項目深入發展至其他年級和項目，參與當中的不再只是個別老師，而是慢慢擴展至整個科組。因此，老師認為「計劃」為學校帶來的影響不只是個別實踐方法，而是共同協作的文化；這個文化更是因應他們的獨特情境發展出來的，因而能持續發展：

第一有一個實在的實踐做法出來，第二是那個共同協作的文化……即是他們〔個別老師的〕這個實踐是延伸到其他級，可能大家商討的時候他們怎樣教、怎樣匯報那個主題，但是又「和而不同」；他們教的時候方向一樣，但因為教的學生的班不同，所以用的資料也有不同，深淺程度不同，教師的教法不同，這個也很影響他們的協作文化，和怎樣合作去建立一個他們自己獨特的文化，這個也有幫助。（B 學校乙副校長）

要達致從個人擴散至全體的協作支援模式，B 學校的領導者認為最重要是學校發展主任的能力、魅力，而不是「計劃」備有完整套件供學校使用。學校領導認為學校發展主任憑他的能力和魅力，提供專業意見以吸引老師學習。除學校發展主任有

專業知識協助老師解決當前疑難外，他用心和熱誠亦感動老師，使老師投入於學校改進之中：

按我們學校的經驗來說，就會覺得學校發展主任的專業意見、專業知識、建議，令我們的得益大一點，因為始終一個套件不是每間學校也可以適用的。（B 學校甲副校長）

我想其實是來支援的人的魅力，他們〔老師〕覺得學到東西、有用，那就會願意付出。因為事實上也是花時間的，所以一定要他們覺得有用才行，若他們覺得沒有用，也不需要應酬我的……是你們那些同工的質素、專業知識和心，我想就一定要熱誠的，否則專業知識也教不到人。（B 學校校長）

「計劃」與 B 學校的協作結果

在這兩年多的協作過程中，B 學校從科組、項目式的發展重心，慢慢轉移至重視老師的專業發展。老師的專業發展是學校持續改進的動力，而且在老師不斷累積學校改進經驗的情況下，不單個別老師有所發展，而且達致所有老師都追求卓越的文化。整體文化的建立，反映了「計劃」與學校的協作不是像剛開展時只促進某科組、某老師的專業發展，而是擴散至整所學校、整個團隊的文化：

一間學校的發展，即是優質學校，優質的話其實是不只是一些活動，而是那些老師。（B 學校乙副校長）

我覺得這個是方向正確的，那才可以慢慢持續到。我覺得這些東西真的不是技巧、能力那麼簡單，而是去到文化層面，就是老師追求卓越的文化。（B 學校校長）

小結：B 學校經驗——協作計劃的彈性讓個別支援項目擴散至全校改進

B 學校的夥伴協作過程與 A 學校剛好相反。由於 B 學校最急切面對的校外教育改革項目是課程改革，不同學科的改革內容各異，牽涉的項目亦較為多元化，因此學校所採進路是從個別科組引申至整體學校改進。但總結 B 學校在協作過程中對「計劃」團隊的要求及夥伴關係，都是大同小異的。

由於「計劃」與 B 學校的夥伴協作是從個別科組出發，所以學校發展主任必須在該科組與老師建立互信關係，以作發展的開端。在發展個別科組的同時，「計劃」亦為學校提供更多選擇和彈性，讓學校理解「計劃」的目標，明白「計劃」能提供的並不局限於個別科目，而是整體學校改進。這個具彈性的選擇空間讓學校可按自己的

實際情況和需要，在適當時機選擇改變，省去或增加協作項目，在較為輕鬆、沒有壓力的環境下，為學校發展帶來更多可能性，並逐步擴散至全面的學校改進。

C 學校個案探討

C 學校引入「計劃」的背景

C 學校已有三十多年歷史，於參加「計劃」時正是三年學校發展計劃（2009–2012 年）的第一年，同時在 2010 年初亦要進行校外評核。因此，學校期望「計劃」能在訂定學校發展計劃方面給予支援，一方面奠定未來發展的穩固基礎，另一方面回應校外評核的需要。不過，由於學校早於 2002 年已是教育局「自我評估：促進學校發展計劃」先導學校之一，素有自評與外評經驗，因此學校與「計劃」合作時較看重學校內部發展，而非為了回應外在監控。學校期望透過訂定適切關注事項，指引學校在新高中學制與課程改革下的方向：

上年就集中在做學校發展計劃，在思想上做好一點，特別在計劃書請你們幫忙。
（C 學校校長）

我們不是特意為質素保證視學而做事的，因為那些工作其實現在學校也是在做，及有需要做。現在變成集中的就是，在三年學校發展計劃裏面就是定了一些關注事項，主要這幾年也是集中講新高中發展、新高中課程，怎樣去推行，怎樣初中與高中的課程銜接；另外就是照顧學習差異以及老師的提問技巧。其實這些工作我們覺得一來是校情，看學校的需要，另外我們亦覺得是配合教改需要及教育發展的趨勢。（C 學校副校長）

因應校本需要，學校在本港眾多校本支援項目之中作出選擇。由於「計劃」發展至今已十多年歷史，合作過的夥伴學校已超過 400 所，「計劃」已在香港教育界建立了一定聲譽和專業地位。學校透過不同方式了解「計劃」，例如簡介會、刊物、學校之間的交流等，並參考過往參與其他支援項目的經驗，最後決定參加「計劃」，進行夥伴協作：

我們一直也很想參加你們這個「計劃」……出名一點，是很用心去做，是看到不同的。
（C 學校校長）

校長介紹給我們的時候也是說，有些友校曾經參加過，覺得很有效，更加適合我們學校的校情，那便申請參加了。（C 學校副校長）

由於 C 學校透過不同途徑已初步了解「計劃」的特色和作用，因此亦較理解在決定夥伴協作項目時，其實不免受政府政策、學校教師及「計劃」專長這三個層面所影響，並在三者的互相作用下，學校與「計劃」共同磋商發展項目。由此可見，隨著「計劃」這十多年來的發展，學校的準備度及對「計劃」的理解日漸增多，並明白學校與「計劃」的夥伴協作項目需要互相配合，才能在面對教育改革的大環境下發揮最大效用：

我想我們看三方面，第一教改要求……我們這是相當被動的，他們〔政府〕推行的時候，我們便要配合……第二要看老師的需要，老師覺得哪一方面需要幫手，我們也要定它做關注點或焦點；第三又要看你們專家……我們也要問一問你們，你們在哪一方面可以配合到我們學校，所以在這三方面決定來年我們有甚麼項目進行。（C 學校副校長）

而且，學校在合作前亦明白，「計劃」並不是提供「套餐式」支援，沒有一套既有或必須進行的夥伴協作項目，而是需要與學校共同商討，度身訂做。學校並了解「計劃」替學校度身訂做支援項目的好處，是為學校提供較高層次、按校本及教師需要的支援，從而加強合作項目的實效：

中大〔香港中文大學〕這個「計劃」是很不同的，是這個是度身訂做的，他不是告訴你這裏有甲乙丙餐，有一項二項三項……要去高一點層次的時候，這些套餐式的就未必那麼適合。（C 學校副校長）

「計劃」與 C 學校的協作過程

學校基於對「計劃」的理解，很快便掌握了「計劃」具備全面（comprehensive）學校改進的特色，並與之擁有共同語言。學校從「大、小齒輪」的方向在宏觀層面的學校發展及微觀層面的學與教均尋求「計劃」支援，回應學校改進的全面需要。因此，學校分別在學校發展計劃及通識科組這兩方面的關注點同時與「計劃」進行夥伴協作：

協作學校的工作分兩大範疇，「大齒輪」和「小齒輪」：「大齒輪」就在學校層面，可能在管理層、行政方面幫忙學校制定政策，在政策推行方面可以怎樣優化，另外的方面〔「小齒輪」〕就是真的落實到科組層面，究竟科目上有甚麼可以優化。所以我們考慮其實這兩方面對學校的發展，尤其是教與學方面的支援協作項目也配合到我們需要。（C 學校副校長）

此外，學校亦重視「計劃」為教師展示如何把理論與實踐配合，讓教師能把所學回饋到日常課堂教學之中。因此，學校首先安排全校教師參與「計劃」提供的講座、

工作坊，讓教師重溫不少重要的教學理論、教學方法等；「計劃」亦會分享其他學校的例子及成功經驗，讓學校在實踐上有所參考。

我們覺得很寶貴的就是「計劃」裏有很多專家，你們是很專業的。在教育工作方面，你們累積了很多經驗，其實對於學校來說這些是很寶貴的資源來的，其他學校怎樣做，其他學校成功的經驗。你們進行講座、工作坊的時候也會介紹很多的理論，如教學方法、照顧學習差異，有些甚麼方式呢，怎樣去實踐在課堂裏呢，這些我們覺得很寶貴，而老師亦也是給我們的反應也是很實用的支援，能給一些很實用的意見我們老師。
(C 學校副校長)

除了透過講座、工作坊等模式分享所知，學校發展主任亦進入課堂之中，深入了解教師的教學狀況及面對的困難，提供最合適的專業意見。這種觀課屬發展性的支援項目，能讓教師感到「計劃」可即時回應日常教學需要，有利反思自己教學狀況，獲得回饋，並在下一階段教學中改進。這些都是讓教師感到「計劃」對學校發展、教學提升帶來實效的一些項目。

我覺得你們的團隊是很開放的……很多時候你們的同事也會幫忙入課堂裏看學生的表現，從中了解老師在實踐時候和學生吸收是否配合得到，學生的需要在哪裏，你們會真的會在課堂裏看到〔問題所在〕，然後告訴我們檢討。我想上年的合作相當愉快，及覺得是有成效的。(C 學校副校長)

「計劃」與 C 學校的協作結果

由於 C 學校理解「計劃」的理念，其夥伴協作策略並不只是一個項目或某個時段的安排，而是期望可以與「計劃」完成「認識及建立」、「推行及實踐」、「檢討及優化」(C 學校三年發展計劃)的發展週期，並同時回應新高中學制改革的第一個週期。在這個週期，學校可與「計劃」共同檢討需要調適甚麼項目，以利學校發展。由此可見，C 學校身為學校改進的主體，掌握學校改進的主導權；「計劃」在過程中只擔任促導者，在適當時候提供支援，讓學校能進一步自我完善：

上年是我們三年學校發展計劃開始的第一年，上年就是起動階段，上年很多也是在建立認知階段，到今年就是實踐了，而下一年就是優化和檢討，我覺得比較完美的，就是一個學校發展週期，那剛好完了的時候亦是完成新高中第一個週期，變成就是一個很好的機會去檢討，檢視那個週期的工作究竟做成怎樣呢，有甚麼地方可以再優化，或有些工作做得不夠，會否有些項目可以加入……如果是由第一年開始跟進的話，便會清晰一點看到我們學校在這個進程裏是怎樣，在工作上的推行、成效，及過程中你們能給我們意見，對我們那個三年的週期檢討，我相信是會對我們有幫助。
(C 學校副校長)

C 學校在夥伴協作的過程中，更深入了解「計劃」對學校改進的作用。因此在與其他學校交流時，亦會推薦「計劃」給其他學校，正如當日友校推薦「計劃」予 C 學校一樣，期望整個教育界均能受惠。因此，「計劃」除協助學校發展及自我完善外，本身亦繼續在教育界建立和累積聲望及專業地位，使更多學校了解「計劃」的理念和特色，提高下一階段參與「計劃」學校的準備度，使整個夥伴合作過程更加暢順：

如果有其他同工問我的意見，我也會很衷心推薦這個「計劃」，會介紹給他們……
這個是來得更校本和校情對焦的，我站在管理層角度來說，我覺得這種合作模式是比較適合的。（C 學校副校長）

小結：C 學校經驗——協作計劃經驗的累積與延續有助學校改進

在 C 學校的個案中可見，由於「計劃」已經歷了十多年的發展，不少學校對「計劃」的認識及夥伴協作過程的準備度均有所提升。學校能在短時間內掌握「計劃」的特性及可能的協作項目，運用共同語言進行溝通，減低了夥伴協作的難度。而且由於學校對「計劃」的理解，對全面學校改進、理論與實踐結合、回饋教與學等理念均有所認識，因此在透過夥伴協作促進全面學校改進的過程中能事半功倍。

在「計劃」累積經驗與延續的過程中，全面學校改進與夥伴協作的理念無形中於教育界散布，學校領導層和教師逐漸了解「計劃」的重要性及可能性。這些聲譽與專業地位的建立，讓「計劃」能在各學校更順利開展夥伴協作項目，學校進一步自主地實踐自我完善與發展的情況日增。

研究結果

綜合三所個案學校的夥伴協作經歷，本文將從學校加入「計劃」的考慮因素、學校與「計劃」的協作過程，以及「計劃」對學校改進的效果這三方面，了解大學與學校夥伴協作計劃對學校改進的作用。

學校加入「計劃」的考慮因素

學校對「計劃」的信心

首先，不少學校在選擇參與「計劃」時，已對「計劃」有一定認識，並透過不同途徑了解「計劃」的特性和強項，甚或親身體驗「計劃」在教師培訓中的效用，使學校領導及教師均對參與「計劃」充滿信心，願意啟動協作，進行學校改進：

我們在正式參與「計劃」之前已和「計劃」的同工有些接觸，甚至在學校教師專業發展日中也請了一些「計劃」的人來我們當中做教師培訓。在這當中我自己及我的同事也覺得是很有幫助的，覺得有個這樣的計劃實在太好了，太精采了，我們便參加。
(B 學校校長)

其實引入支援需要建基於信任，如我們也會覺得真的有信心保證，一直你們也有和我們分享很多講座，有時有些不止是一科，也是學校層面裏如教師專業發展日。
(B 學校乙副校長)

另外，由於學校的發展需要及要求，「計劃」與這三所個案學校聯絡及協商支援項目的核心人物，皆是學校校長與「計劃」執行總監。透過執行總監、學校發展主任及「計劃」在夥伴協作及學校改進工作的名聲及經歷，與校長及核心教師進行緊密聯繫時，更能讓學校在對「計劃」的一般理解之上建立起深厚的互信關係，使學校願意進一步坦誠開放，接受「計劃」提出的專業意見，增加安排各類型協作項目的可能性：

我們是知道執行總監在教與學方面較出名，訓練很多課程的學生，很多人也是你的學生。(A 學校副校長)

學校發展主任這麼多年經驗，便給老師有信心，合作起來也很好。(B 學校乙副校長)

校長對此「計劃」相當信任，在帶領及規劃學校發展時，不時諮詢「計劃」執行總監的專業意見，持開放、坦誠的態度與支援人員作溝通和專業對話。(「計劃」之 A 學校支援工作報告)

與「計劃」的夥伴協作能回應教育改革需要

由於學校信任「計劃」，在與「計劃」決定夥伴協作項目時便很具彈性，能透過共同商議，按學校需要來訂定。過程中，學校領導大多按外圍教育改革環境需要，決定與「計劃」的夥伴協作項目。透過「計劃」來讓學校教師反思現時教學情況，如何回應外圍環境及學生的轉變，是切合 21 世紀學校教育需要的：

是否能夠透過你們，令老師自覺去反省整個教育的形勢已和以前不同，和他剛剛出來教書的時候已經不同了，這個是一個很重要的東西。因為如果老師自己的心態不改變，不肯去接受現在這一代學生的話，他們不會動的，這個就是第一樣我希望你們可以帶給他們的東西。(A 學校校長)

除了學校領導認為可透過「計劃」回應教育改革需要外，教師本身其實亦明白引入「計劃」跟教育改革項目的重要關係。根據學校發展週期，教師已能預計學校在

甚麼時候需要面對校外評核，對此亦有所準備，因此自然將學校引入「計劃」跟教育改革項目連上關係，期望「計劃」能協助學校回應改革需要：

其實老師覺得引入「計劃」其中一個目的是應付外評，所以當安排「計劃」去觀課，就算我們學校沒有一種由上而下很正式的觀課，他們也會覺得很自然的。（A 學校校長）

因應學校發展週期的需要，本年度的支援重點在於協助核心小組及主要學習領域成員編寫學校發展計劃、週年計劃、週年報告，及為外評作好準備。（「計劃」之 A 學校支援工作報告）

提升學生學習成效

除校外改革的推動外，由於這些個案學校均屬第一組別學校，學生成績表現優異，學校內部對學生學習成效亦有所要求，希望「計劃」能夠提升學生學習，讓學生成績更為優異。因此，學校對「計劃」在提升學生學習成效的關注度方面亦有要求，期望「計劃」能在這方面提供支援，帶給教師更多想法和刺激，帶動教師在教學上更臻完善：

我真的希望學生的自學意欲和能力提高，這樣東西不容易做……怎樣可以讓學生有自學，對學習的訴求是大呢？……希望可以不着蹟地做到這一樣東西，那你不着蹟地做到這樣東西也是靠老師專業，也有班很專業的人在這裏幫到老師，或者另一間學校的人，老師去看其他人的做法。或者現在其他很多學校會來找我們的老師去講、去分享，我覺得這個也是潛移默化去讓他們覺得從良好到優異（from good to great）的。（B 學校校長）

提問技巧也要做……其實學生不弱，為甚麼上不到？就是因為老師有些時候需要留意，那是對的。（C 學校校長）

學校與「計劃」的協作過程

主動／被動到互動式的協作過程

在夥伴協作過程中，有些協作項目的訂立是按着學校的發展步伐和學生的發展所需，由學校主動向「計劃」提出，夥伴協作項目加以配合而成事的。這些協作項目大多目標清晰和聚焦，學校期望「計劃」能提供較為在科組層面的「小齒輪」項目，集中改善學校或學生的某些專題項目：

最主要我們以英語為教學語言的學校，對學生的英文當然我們很着重，但是在英文裏我們想提醒學生的寫作部分，因為始終大部分的科目也要學生寫，所以我們也想看「計劃」能否幫到我們英文的寫作。（B學校乙副校長）

然而，除了學校主動提出一些協作項目外，「計劃」亦會因應學校所需，提供一些度身訂造的項目供學校選擇，甚至主動提出一些學校可能的發展方向，觸發學校發展。學校教師在「計劃」的倡議和促導下，亦逐漸發現一些未受注意的項目和學校發展需要，朝着那些可行的方向發展，正面及積極回應「計劃」的提議：

我們就喜歡你們比較能度身訂做，而且不用說幾間學校集合一起做……對我們來說其實是方便了。（C學校校長）

在老師層面，「計劃」執行總監與學校發展主任亦幫我們安排教師發展日，內裏也有不同的講題，例如怎樣進行「評核為了學習」（assessment for learning），怎樣去分析數據回饋學與教，或怎樣是一些成功有效的學與教方法。在完成後我們也有問老師，做一個簡單的問卷調查，老師給我們的回應很正面。（C學校副校長）

然而，不論是主動式還是被動式的學校改進過程，在「計劃」與學校的互動過程中亦要互相配合，尊重對方的需要和起步點，發展一些兩方面都願意和有能力去完成的工作，按彼此專長商議協作項目，使夥伴協作的成效更佳：

有時又要支援的東西要你情我願，有時我覺得你這科要找人支援，也要你那科組的老師很樂意接受，那才開心。有時需要看科組自己想想。（B學校甲副校長）

我們清楚中大〔香港中文大學〕今次的「計劃」團隊是擅長於某一方面的，我們便就在這方面去合作，因為始終學校總有很多工作去做的。（C學校副校長）

「計劃」對學校改進的作用

全校教師專業發展日的作用

在「計劃」與學校進行的眾多夥伴協作模式中，全校教師專業發展日是十分重要的一環。由於全校教師專業發展日需要接觸學校所有教師，這樣能讓「計劃」在教師心目中建立形象、地位，具有一定的影響力。而且，透過專業發展日，「計劃」亦可替學校的夥伴項目及改進方向進行定位，讓所有教師清晰了解「計劃」及學校改進背後的理念與協作模式，親身體會到「計劃」對教師在教與學方面的支援，並繼而讓「計劃」與個別科組深入協作：

做了很多日的專業發展日，很實質，老師說你〔「計劃」的學校發展主任〕教得很好，說真的不是理論的，有實質的東西給他，那信心是強很多的……你那裏〔「計劃」提供的培訓〕就一定是很清楚的，因為你有工作坊給老師，答問技巧，又有課堂片段給他看就很實在的，覺得他學到東西……真的有一些思考性，怎樣去應用，老師真的覺得很清楚，之後又看片段，他覺得很實質，原來是這樣教學。（C學校校長）

進行工作坊期間，執行總監透過分析各學習領域的課堂，帶出一堂好課堂應具備的元素，讓教師了解其長處及特性，帶領教師反思如何在現有的基礎上再進步，並提出具體的改善建議，教師整體非常投入專注，效果良好。（「計劃」之A學校支援工作報告）

個別科組協作的的作用

在個別科組協作方面，由於「計劃」曾與不同學校協作，在學校改進、教師發展、學生學習等各方面均從中累積了相當多寶貴經驗，學校發展主任更在其專長中建立具分量的資源庫。因此，在「計劃」與學校協作時，學校發展主任能即時具體地回應學校科組的需要，讓教師感到「計劃」支援的作用，紓緩教師面對改進的壓力，讓教師較易接受學校改進的實踐：

比如英文來說會覺得資源很豐富，有很多資源可以給他們〔老師〕，甚至一些資源是幫到他們的……他們覺得很好，那我也很感激，我想也是你們的功力。因為老師也有自信的，所以他們要求會高，所以如果他覺得有用，幫到他們，那麼就應該真的有用，幫到他們的。（B學校校長）

在協作過程中，「計劃」與教師建立良好的合作關係，除了充當教師專業發展的資源後盾外，亦擔任顧問，對科組核心事宜提供意見，促導科組朝更理想的方向發展。這種較為直接介入學校科組行政事宜或課程安排的夥伴協作項目，建基於學校發展主任與教師之間的長時間互動。學校發展主任能深入了解學校教師與學生的發展狀況和需要，並透過本身的專業知識和經驗，以較清新的角度為學校提供意見，帶給學校改進另一些契機：

我見到這兩年來支援的英文科，也真是很受「計劃」的影響……最近聽他們〔老師〕講教科書也換了，覺得那些書不夠好，也是很受「計劃」的學校發展主任給的意見〔影響〕，幫我們去檢視一下其實學生是可以去到哪裏，現行給我們的學生是否最適切的東西。如果不是，不適切的時候，是否第一時間去取捨。（B學校乙副校長）

上年我們看同事的意見很正面……以及我們相信我們有很多工作，如剛才提到照顧學習差異、培養高階思維、提問技巧，這些我們相信你們團隊仍有很多空間可以給很多寶貴意見和經驗我們學校。（C 學校副校長）

回應校外改革要求的作用

由於一些關於學校質素保證的校外改革項目對學校文件的要求較多，學校在日常繁重的工作中較難應付。「計劃」對學校在回應校外改革時要準備眾多文件的事宜十分熟悉，而且「計劃」裏有多位學校發展主任是合資格的教育局外間評核人員，對校外評核事宜了解透徹，能協助學校回應校外評核的要求。這些「計劃」裏的專長人員，能協助學校面對外在改革要求，回應教育改革的需要：

教育局外評來，他又特別要看多一點文件上的東西……因為當時是比較亂一點的，以及自我評估在文件上沒有那麼好，你們不只是指導，還有很實用的，那些紅筆改下來便差很遠。有時我說這裏不好，但是怎樣改呢，我又真的不知怎樣改，那你們真的有建議，很實際實踐建議的方法，那是很有用的。（C 學校校長）

除了質素保證項目外，現時全港中學正面對另一個重要的教育改革項目，就是新高中學制與課程改革。學校在面對新高中改革時，在課程、教學等各方面都需要作出適當安排，按學生的需要和改變來優化學與教的工作。優化學與教、提升學生學習成效本就是「計劃」的根本目標和專長，因此在遇上學校這方面的需要時，更能協助學校面對，讓學校在回應改革的同時達致優化學與教的效果：

我想主要就是在整個其實新高中很重要就是課程裏面，有一個不同也好，改變也好，其實也看到一樣東西就是很多東西，老師教、學生學的目的可能需要去優化，這個亦是一個很重要的原因為甚麼要尋找大學的支援，因為覺得在這一方面，特別在學與教方面可以幫到老師很多，基本上老師也很願意去學，即是在學校文化來說，其實那個點撥也是十分之重要。（B 學校校長）

「計劃」與學校的協作關係

除上文提及「計劃」與學校建立諍友關係，為學校提供專業意見外，「計劃」與學校另一個常見的協作關係就是結成夥伴、同行者。「計劃」與教師的關係已不再是局外人和局內人、主動和被動等分割的關係，而是慢慢建立了一種較平等的互動關係，教師願意主動與「計劃」磋商甚至提出協作項目，重新掌握學校改進的主導權，讓學校改進的理念及實踐能植根於學校，使學校改進具有持續性：

兩者的關係就是夥伴，同行者的關係，伴着老師學生一起學習，以及也可以是你們亦會聽意見的……好像最近也有老師找你們，我也不知道，他們沒有告訴我的，那但是我又覺得可以的，那就是最好，因為那不是從上而下的，而是從下而上的，自己找你們，那多好呢。（B學校校長）

討 論

教育改革對夥伴協作計劃帶來的挑戰

在教育改革不斷的大環境下，學校每天面對改革措施所帶來的多方面挑戰，不論是在學校管理和組織、課程及教學、學生培育等各層面皆有涉及。因此，夥伴協作計劃在與學校合作的過程中，亦須配合教育改革的大環境，協助學校回應教育改革需求，紓緩改革為學校帶來的壓力。夥伴協作計劃可配合教育改革帶來的外在推動力，尋找最適合學校的夥伴協作項目，這可以是從學校自我評核引申出來的學校整體發展，亦可以是課程改革、學生培育等個別層面引申的個人或科組支援。這些都為「計劃」進入學校提供了開展平台，起動更深入及全面的改進。

互動反思學校需要，共同釐訂協作項目

在釐訂協作項目前，「計劃」與學校進行一連串引入（buy-in）工作，如情勢檢視、學校領導核心小組會議、科主任會議等，藉以深入了解學校所面對的環境及需要，從而訂定適當的支援策略。在這探索歷程中，不單「計劃」對學校有更深一層的理解，釐訂更到位的支援項目，學校領導及教師亦可透過這機會重新檢視學校狀況，反思學校現行發展路向及策略。在商議釐訂協作項目的互動過程中可見，「計劃」為學校提供的協作項目並非預先擬定的「套餐式」支援，而是按學校需要共同釐訂的項目。這互動過程的重心不在於訂定及開展協作項目，而是促導學校自我反思，讓學校在自我完善的路上起步。

具彈性、多元的夥伴協作計劃

學校在初步開展全面或個別的夥伴協作項目後，「計劃」需要與學校配合，把學校改進的理念和實踐擴散或深化。「計劃」為學校提供選擇協作項目的彈性，不論是一個以至多個專門項目或全面性的整體學校改進均可進行，並可作適時適切的修訂，配合學校與時並進的發展方向。學校因此亦可更安心與「計劃」協作，發展不同項目，促成點（個人「內化」發展）、線（強化團隊，提升教師專業能量）、面（建立自我完善機制，塑造良好學校文化）的立體式支援和改進（趙志成，2009）。

兼具專業知識和熱誠的機動性學校發展主任團隊

在一個具彈性、多元的夥伴協作計劃背後，必須有一支具機動性的學校發展主任團隊，讓學校能夠在計劃中獲得最適切的支援。團隊中各具專長的學校發展主任能互相配合，共同為學校發展努力。學校發展主任十分了解彼此專長和特性，在適當時候替學校引入不同專家。這機動性高的協作讓學校感受到與「計劃」的合作不單能獲個別學校發展主任支援，而是整個「計劃」團隊的支援。過程中，具專業知識的學校發展主任能協助老師解決當前問題，並帶動老師的專業發展。學校發展主任的熱誠更是其中推動學校及老師改進的因素，能提供動力吸引老師持續發展。而且，由於協作學校除「計劃」外還有不少機會接觸到其他不同機構和計劃的支援，教師在不斷比較下，仍覺得與「計劃」的協作有意思，學校發展主任的專業表現是吸引教師的關鍵。

進行個別與整體的發展促進全面學校改進

從個案學校可見，夥伴協作是一個不斷調適的過程，不論協作是從整體還是個人出發，最終都會影響學校各個層面。因此，外在政策因素只是夥伴協作與學校改進的切入點之一，讓協作項目能得以開展。學校改進的最終目標仍是要觸及各個層面。而且，由於外在政策因素是多方面的，學校需要回應全校性的改革與個別的改革，與「計劃」的協作重心都只是緩急先後之別，最終還是兩者皆要處理。學校與「計劃」進行夥伴協作，讓學校有機會借用外間資源改變學校文化，進而優化教學效能，或是以相反進路，從探索有效教學效能擴散至整體學校文化之中，兩條進路形成從學校文化到教學文化互相影響的循環，使學校在各個層面均有所發展，建立在協作期後自我完善、持續發展的基礎。

總 結

本文總結在香港教育改革下「計劃」為學校發展與改進帶來的作用。「計劃」以教育改革為切入點，透過具選擇彈性的項目及專業熱誠的團隊，讓學校獲得全面而立體的支援，促成可持續的學校改進，使學校能在參與「計劃」後，自主地在各層面有所發展。

「計劃」累積了十多年經驗，在教育界及各類型夥伴協作項目中建立起一定聲望及專業地位，使「計劃」與學校進行夥伴協作時具備最佳的開展平台，進行協作時更為順利。與此同時，由於學校在加入「計劃」前已能從不同途徑了解「計劃」並對它有所期待，因此「計劃」將面對日漸增加的挑戰，必須提升本身能量，以回應學校多方面的即時需要，加強協作效能。

本研究以取錄成績較佳學生的學校為研究個案，指出這類型學校在與大學進行夥伴協作時的情況。然而，在與取錄成績中等及較弱勢學生的學校進行夥伴協作時，基於學校領導的不同模式（Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999），以及學校領導以至整體學校持份者對學校改進相關策略的理解（趙志成，2003a），學校加入「計劃」及推動學校改進的因素、過程和影響亦可能有所不同。因此，可在其他類型學校進行相關探討，以了解不同類型學校在進行夥伴協作時的考慮因素及協作所帶來的影響。

註釋

1. 香港的小學生會按成績分成三組，各佔三分之一，第一組別學生指成績最好的 33.3%。第一組別學生擁有相當良好的成績，教師教授這些學生時感覺良好，一般來說並不太需要外來專業支援。因此，是次研究特別針對這種情況而作探索。

參考文獻

- 師訓與師資諮詢委員會（2003）。《學習的專業，專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展》。香港，中國：師訓與師資諮詢委員會。
- 教育局（2011）。《校本支援服務》。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=4804&langno=2>
- 教育統籌局（2003）。《透過學校自我評估及校外評核促進學校發展與問責》（教育統籌局通告第 23/2003 號）。擷取自 http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_6470/circular0612_chi.pdf
- 教育統籌局（2004）。《改革高中及高等教育學制：對未來的投資》。香港，中國：教育統籌局。
- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港，中國：教育統籌委員會。
- 語文教育及研究常務委員會（2003）。《提升香港語文水平的行動方案：諮詢文件》。香港，中國：語文教育及研究常務委員會。
- 趙志成（2003a）。《香港學校改進的關鍵因素及策略》（學校教育改革系列之 11）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成（2003b）。《優質學校計劃：學校改進的知識基礎》（學校教育改革系列之 10）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 趙志成（2009，5 月）。《大學與學校夥伴協作的反思：學校改進計劃的進路》。論文發表於第三屆「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會，澳門，中國。
- 盧乃桂（2006，6 月）。《學校的改進：協作模式的「移植」與本土化》。論文發表於第一屆「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會，香港，中國。
- 盧乃桂（2007）。〈能動者的思索——香港學校改進協作模式的再造與更新〉。《教育發展研究》，第 12B 期，頁 1-9。

- 盧乃桂、何碧愉 (2010)。〈能動者行動的意義——探析學校發展能量的提升歷程〉。《教育學報》，第 38 卷第 1 期，頁 1-31。
- Chapman, C. (2005). *Improving schools through external intervention*. London, England; New York, NY: Continuum.
- Coe, R. (2009). School improvement: Reality and illusion. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 363-379. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00444.x
- Conley, D. T. (2003). *Who governs our schools? Changing roles and responsibilities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13. doi: 10.3102/0013189X019001003
- Finnan, C., & Meza, J., Jr. (2003). The Accelerated School Project: Can a leader change the culture and embed reform? In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 83-107). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London, England; New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2009). The principal and change. In M. Fullan (Ed.), *The challenge of change: Start school improvement now!* (2nd ed., pp. 55-69). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177/0013161X96032001002
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110. doi: 10.1080/13632431003663214
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London, England; New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates. (1993). *The Accelerated Schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 20(1), 61-78. doi: 10.1080/13632430068888
- Lee, J. C. K., Lo, L. N. K., & Walker, A. (Eds.). (2004). *Partnership and change: Toward school development*. Hong Kong, China: The Chinese University Press; Hong Kong Institute of Educational Research.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2003). Future schools and leaders' values. In M. Preedy, R. Glatter, & C. Wise (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement* (pp. 19–32). Milton Keynes, England: Open University; Paul Chapman.
- Murphy, J., & Datnow, A. (2003). Leadership lessons from comprehensive school reform designs. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership lessons from comprehensive school reforms* (pp. 263–278). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Osguthorpe, R. T., Harris, R. C., Harris, M. F., & Black, S. (Eds.). (1995). *Partner schools: Centers for educational renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perryman, J. (2010). Improvement after inspection. *Improving Schools, 13*(2), 182–196. doi: 10.1177/1365480210369878
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 407–424. doi: 10.1080/09243450500235200
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaffer, G. (Eds.). (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London, England; New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Sarason, S. B. (1995). *School change: The personal development of a point of view*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J., Kelleher, P., McCarthy, M. M., & Fowler, F. C. (2009). *Educational governance and administration* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- West, M. (2000). Supporting school improvement: Observations on the inside, reflections from the outside. *School Leadership and Management, 20*(1), 43–60. doi: 10.1080/13632430068879
- Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 355–358. doi: 10.1080/09243450500234336
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

The Influences of Quality School Improvement Project in Hong Kong Education Reform: School Leaders' Perspectives

Chi-Shing CHIU & Kwan-Wing MAK

Abstract

Quality School Improvement Project (QSIP) is a university-school partnership program for comprehensive school improvement. Since 1998, QSIP has provided holistic professional support to primary and secondary schools in Hong Kong. In 2000, Education Commission published the Reform Proposals for the Education System in Hong Kong to outline some desirable education reform principles and proposals for schools. Following the reform principles, school education system and curriculum have some remarkable changes. When implementing the various education reforms, challenges and difficulties have also surfaced in the teaching and learning environment in schools. This article reviews why school leaders introduce QSIP into their school reform environment and how the professional supports from QSIP have influenced school education in different levels from school leaders' perspectives.

Keywords: school improvement; partnership; education reform