

【學校教育改革系列】

優質學校計劃：學校改進的知識基礎

(優質學校計劃刊物)

趙志成

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

趙志成

香港中文大學

大學與學校夥伴協作中心

優質學校計劃執行總監

鳴謝

優質學校計劃蒙優質教育基金撥款資助

© 趙志成 2003

版權所有 不得翻印

ISBN 962-8077-69-4

學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨著全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱著集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。

優質學校計劃：學校改進的知識基礎

摘要

在學校進行改進工作是非常吸引人和有意義的。從香港中文大學與學校合作的過程中，更體會到改進工作的艱難和挑戰。本文嘗試從文獻中尋找學校改進的知識基礎，包括變革及學校效能與學校改進的關係，學校改進的領域及階段，並指出學校改進的條件及相關因素，以及如何從夥伴合作中學習和成長。最後，整理出優質學校計劃的改進策略架構。

前言

香港中文大學教育學院屬下的大學與學校夥伴協作中心，於2001年獲香港特別行政區優質教育基金撥款，與香港數十所中小學合作，推展「優質學校計劃」(Quality Schools Project，簡稱QSP)，為期兩年。「優質學校計劃」總結了「香港躍進學校計劃」¹的學校改進經驗，在夥伴協作的大前提下，由大學的學校發展主任透過學校情勢檢討、教師專業發展工作坊和校本教學專業支援，幫助學校全面改善質素，邁上優質教育的道路。

優質學校計劃是一個整全、互動兼具動力的學校改進計劃。負責計劃的學校發展主任首先會協助參與的學校進行情勢檢討，讓學校對自己的教學和管理情況先有充分理解；接著會以不同主題的互動校本教師工作坊，協助學校同工確立共同目標、建立團隊文化和有系統地發展學校的自我完善機制；同時亦會透過工作坊向學校同工介紹各種教與學的新意念，並付諸實踐，協助學校建立自己的特

色，提升教學質素。另外，計劃又提供不同形式的跨校協作機會，讓各校教師互相觀摩和交流，分享經驗，從而建立品質圈文化，共同為學童提供愉快而有效的學習機會。

優質學校計劃的最終目標，是希望學校能成為學習型組織，不斷「自我完善」，為學童提供優質教育。

學校改進的知識基礎

變革與學校改進

為迎接 21 世紀的挑戰，世界各地無不全力進行教育改革，香港亦不例外。香港特別行政區行政長官董建華先生在他第一份施政報告中，已開宗明義指出教育改革的重要性和迫切性，並將教育改革放在主要的議事日程上。一系列教育改革諮詢文件隨即相繼出台，讓全社會都感受到教育改革勢在必行。兩岸三地源於相同的中華文化，擁有共同的語言、文字，長期以來的合作、交流讓大家建構出互通的華人社區的教育、教學理念（歐用生，2001）。在這一輪席捲全球的教育變革中，兩岸三地再次找到了共同的變革議題。

改革會帶來改變，但卻不一定帶來改進。Cuban（1988）曾提出這樣一個問題：「如此繁多的學校改革，為甚麼沒有為學校帶來甚麼新氣象？」Cuban 將改革分為第一層級和第二層級兩類。他認為，由於第一層級的改革不能有效改變學校的組織架構和不同持份者的角色，改革對於學校效能的改變沒有甚麼影響；而第二層級的改革則不同，它試圖改變學校運作的基本路向，包括共建學校發展目標、重組學校組織架構、再次釐定學校持份者的角色等，從根本上為學校發展注入了新鮮血液、帶來了新的生機。

進入20世紀90年代，學校改革開始轉而處理學校結構和文化方面的轉變（Fullan, 1991）。Fink（1999）在一項有關改革損耗的研究中指出，一些歷史並不悠久的新校在運作了一段時間之後，往往會出現教師喪失鬥志、學校缺乏改革活力的現象。如果我們能儘早預料並理解何謂「改革損耗」，那麼，我們就可以避免學校願景和目標變得模糊（p. 269）。與此同時，Fullan（1991）提醒我們，改革在學校並不是線性地發生的，它包含一系列的發展階段，包括產生改革（initiation）、實踐改革（implementation）和深化改革／改革制度化（institutionalization），這三者是互為融合、相互影響的。

為了讓我們的孩子受惠，我們有必要重新界定教育改革——將它擴充到學校以外的領域，並深化至我們的道德和情感上。

因此，我們不能只將變革焦點放在那些表面化、裝飾性的學校改革措施上。相反，我們更應關注如何透過教師教學能量的提升，而達致教育改革見成效、實現優質學校教育的理想。Dalín（1993）在一項有關學校改革進程的研究中所作的評論，給予我們這樣的啟示：學校文化在不同的學校組織中都會得到體現，在割裂的學校組織（無論是否具備改革經歷）中，我們可以看到學校文化；在不同部門成功推行不同改革項目的改革學校中，我們又可以見到學校文化；在共享教育理念、行為規範、並視改革為機構學習進程的有機學校組織中，我們也同樣能找到學校文化。

學校效能與學校改進

教育工作者經常會問這樣兩個問題：（1）甚麼教

育活動最能讓我們的孩子受惠？（2）我們如何能比現在做得更好？第一個問題的焦點集中在學校教育對於學生學習成效的影響，是高效能學校的一個表現指標；第二個問題則關注教育改革和學校改進在學校的實施（Stoll & Fink, 1992）。由此可見，第一個問題注重結果，而第二個問題則注重過程（Fullan, 1991）。

不容置疑，過去三十年，學校改革或學校改進的文獻主要都圍繞上述兩個問題而展開（Murphy, 1992）。雖然，學校改革的研究者曾致力在上述兩個領域中建立共力，但最終未能有效處理「學校變革」和「機構發展」這兩方面的不同觀點（Bennett & Harris, 1999）。Reynolds, Teddlie, Hopkins, & Stringfield (2000) 指出，上述兩個領域在學校發展的核心理念和建議措施方面顯示出很大的差異。Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, & Hillman (1996) 曾對英國的學校效能和學校改進作過這樣綜合性的評論：學校效能、學校改進和教育決策之間的相互融合是一種有產出的結合。從事學校效能研究的學者們致力於描述何謂高效能學校，並尋找充分、可靠的數據來測量學校的質素（Mortimore, 1991; Stoll, 1996）。Reynolds, Sammons et al. 在英國學校效能的研究中，重點勾畫出以下四項學校效能研究的正面特徵：

1. 採用高度綜合的研究方法；
2. 運用多元化的測量方法量度學生的學習成效；
3. 運用多元化的測量方法量度學生入校時的程度；
4. 透過學校異同的比較，發展更高層次的效能概念。

大量有關學校效能的研究結果為教育改革和學校改進提供了豐富的知識基礎。Murphy (1992) 曾這樣評論：建構高效能學校模式為教育改革的推行建立了一種理論架構，並很快成為任何學校改進的重要構成因素。然而，

Fullan (1991) 質疑純粹由「效能研究者」提供的意見 / 建議對學校改進的真正幫助。他指出，有關學校效能的討論比較狹隘地集中在學校目標方面，卻鮮有研究描述高效能學校達致目標的經歷。Stoll & Fink (1992) 也認為，學校效能的研究者應更多關注學校之所以顯示效能的原因。

Creemers & Reezigt (1997) 列舉出學校效能研究與學校改進研究兩者的差異 (詳見表一)。

表一：學校效能研究與學校改進研究之間的差異

學校效能研究	學校改進研究
<ul style="list-style-type: none"> ◆ (重視) 學校改進效能 ◆ 無時間限制 ◆ 關注理論及其解釋 ◆ 尋覓具體的效能 ◆ 尋覓客觀知識 ◆ 嚴格的研究方法和分析架構 ◆ 關注學生的學習與課室情況 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ (重視) 創新改革項目 ◆ 需即時行動 ◆ 關注變革和解難 ◆ 應對變革的目標和方法 ◆ 處理主觀知識 ◆ 以設計 / 發展為主導而不是以評估為主 ◆ 擴展不同的影響因素和參與者

資料來源：Creemers & Reezigt, 1997。

事實上，很多研究者像 Stoll (1996)、Reynolds, Sammons et al. (1996) 和 Hargreaves (1995) 一樣，都致力於尋找學校效能與學校改進之間的連接點。Creemers et al. (1998) 在「學校效能和學校改進」國際研討會的主題演講論文中解釋，學校效能和學校改進之間的聯繫愈來愈密切，兩者透過研究發現和實踐經驗互為支持，為學校的前線教師提供有效的幫助。Hargreaves (2001)

運用「改進能量」的概念將學校效能和學校改進掛勾，提出學校應在不斷變革的環境中，透過成功的管理維持高效能。在最新的學校效能研究手冊中，Teddlie & Reynolds (2001) 亦已將學校改進納入學校效能研究的一部分。看來，學校效能研究較傾向以科學化、理論化的取向判斷學校，但學校改進研究則集中於如何幫助學校應對變革和進行改進計劃。

學校改進領域

學校改進的定義

最多人引用的學校改進定義是：一種系統而持續的努力，旨在改變校內的學習環境及其他相關因素，最終令學校能更有效地達致其教育目標 (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer, & Robin, 1985)。

學校改進作為教育改革的一種途徑 / 取向，它的主要設想是 (Hopkins, 1987, 1990; Van Velzen et al., 1985)：

- 學校是變革的中心；
- 學校改進可採用系統的變革方法；
- 學校聚焦於變革的焦點；
- 學校能更有效地實現教育目標；
- 能從多角度、多層次討論和分析學校問題；
- 學校能綜合實施策略，在由上而下和由下而上之間取得平衡；
- 學校逐步邁向結構化 (institutionalization)。

Stoll (1996) 也列舉出學校改進的七大特點：

- 聚焦於過程；
- 以持續的行動和發展為導向；
- 關注由學校決定的優先發展項目；

理解學校文化的重要性；
認識聚焦教與學的重要性；
視學校為變革的中心；
運用質化的研究方法。

在另一種學校改進的架構中，Joyce（1991）描述了引領學校改進的五個起點：團隊協作（collegiality）、研究發現（research findings）、校本資訊（site-specific information）、課程改革措施（curriculum initiatives）和教學改革措施（instructional initiatives）。Stoll（1996）指出，從事學校改進的研究者，目標是理解學校改進的進程與階段，以取得令人滿意的改進果效。

總而言之，Hopkins（1996）認為學校改進是教育變革的一種策略，它既能提升學生的學習成效，也能增強學校應對變革的能量，最終令學校在變革的年代中具備提供優質教育的能量。

學校改進的階段

根據 Hopkins & Reynolds（2001）所言，學校改進的歷史發展主要經歷了三個階段。早在 20 世紀 70 年代末、80 年代初，學校改進作為教育改革方法中一個獨強的領域在學界出現。但 Reynolds, Teddlie et al.（2000）則更細緻地區分學校改進的早期發展階段，進而提出學校改進的四個發展階段。

Hopkins & Reynolds（2001）所界定的第一階段可說是經濟合作及發展組織（OECD）的「國際性學校改進計劃」（International School Improvement Project, ISIP）的縮影。但可惜的是，該階段的學校改進行動多是鬆散、遊離的，缺乏系統和連貫性。學校的自我評估，

以及學校和教師對改革的擁有感等重要因素，都得不到早期的學校改進行動所關注。無論從理論角度分析抑或從實踐角度探討，這些學校改進行動均與學生學習成效之間的關係比較疏遠。Reynolds, Teddlie et al.(2000)指出，學校改進的第一階段源於20世紀60年代中，當時強調課程教材的調適。雖然調適後的課程教材質素不俗，但由於教師沒有直接參與製作教材的過程，這項改革措施最終還是以失敗告終。

根據 Teddlie & Reynolds (2001) 的分類，學校改進的第二階段主要概括了20世紀70年代學校改進的工作。這個階段記載了一些失敗的改革經歷，特別是那些由上而下的改革模式更導致改革失效。自此，實踐學校改進被認為是一項複雜而長期的工作。但發展到第三階段，學校改進已進入成功階段，一些大規模的學校改進項目／計劃（例如經濟合作及發展組織的國際性學校改進計劃等）開始陸續出現，Michael Fullan 和 Bruce Joyce 也在這一階段為學校改進作出了卓越的貢獻。

然而，Hopkins & Reynolds (2001) 對於學校改進發展階段的劃分則不同於 Reynolds, Teddlie et al.(2000) 的劃分，他們把20世紀90年代中界定為學校改進的第二階段，認為該階段是學校改進和學校效能互動的結果。學校效能的研究組織為學校發展提供了智性的知識基礎，而學校改進學派則為學校把教育改革有效地引進課室提供了指引和策略。這與 Reynolds, Teddlie et al. 所界定的第四階段「應對變革、邁向成功」幾乎是相同的。在那個階段，研究者和前線教育工作者都過力地以系統、敏銳、規範的方法將改革策略和研究知識進行有機的整合。這一階段的工作是艱辛的，但與此同時，也期望是最有效的。相對於過往視改革為一種現象的研究來說，現時參與學校發

展工作的改革研究已是一種明顯的轉變。現今教育改革中最傑出的工作，源自於研究變革但又真正投入變革的教師的工作。

Reynolds, Teddlie et al. (2000) 所界定的學校改進第三階段是 20 世紀 90 年代中後期。證據顯示，雖然某些學校改進項目都取得成效，例如 Slavin 的「全面成功計劃」(Success for All) (Slavin & Fashola, 1998; Slavin & Madden, 2001) 和「Halton 計劃」(The Halton Project) (Harris, 2000)，但當時很多國家致力推行的學校改進項目都未取得成功，特別是計劃對於學生整體學習成效的影響並不顯著。有關學校改進計劃將稍後探討。

對學校改進 / 學校效能的批判

討論了學校效能和學校改進兩個研究領域中學校教育果效的爭議之後，John White 和 Michael Fielding 從不同角度提出了自己的觀點。White (1997) 質疑很多研究計劃中的學校效能定義都過分倚重學生短期的學習成效，而忽略了培養學生個性發展的長期教育目標。對於學校效能和學校改進的歸因研究，Fielding (1997) 也持保留態度。他試圖在學校改進的過程中，挖掘影響變革的積極因素和勾畫改革的潛力，並倡導一種「轉化型教育」(transformative education) 發展轉化型的學生參與，探尋超越「小圈子」合作文化、進入團隊協作的轉化型模式的對話結構和實踐 (Fielding, 1997)。Fielding 提出的上述改革方法充分展現了民主的價值觀、開放的個人性向和平等的改革歷程。這從本質上來說不僅是個人發展和人類進步的目標，也是人們擁有優質生活的主要途徑。但鑑於種種限制，體制內機械式、單一的學校生活是不足夠的，惟有廣義的教育方能實現「轉化型教育」的目標。

Chitty (1997) 認為，學校效能 / 改進運動有以下四方面的缺陷：

過分強調激進的學校管理作為改革動力的觀念；
沒有將教育體系視為一個整體來予以充分的考慮；
對於社會階級的議題，沒有給予足夠的關注；
對於課程內容和教學方法的議題，沒有作充足的討論。

Chitty (1997) 總結說，學校改進項目若沒有配套的機構重生措施，那麼它的果效是很難令人滿意的，就像大城市中落後、邇邊的地區在不全面、欠缺系統的城市改建規劃中難以得到發展一樣。

對學校效能、學校改進領域工作給予最強烈批判的是 Thrupp (1999, 2001) 和 Slee, Weiner, & Tomlinson (1998)。Thrupp (1999) 批判說，從事學校改進研究的學者們至今所描繪的學校改進藍圖，都未能清晰地指出改革的社會限制，以及新自由主義和管理政策所可能產生的影響。

學校改進計劃

過去二十年，學校改進計劃層出不窮。不同的計劃秉持不同的目標，一些計劃改善了學生在某一學科 / 領域的學習效能，而另一些計劃則為學校的發展帶來了校內教師能量、領導風格、學校文化等方面的轉變。在此，我們藉文獻對英國和北美一些較大規模的學校改進計劃作簡單的回顧。

在 Reynolds, Sammons et al. (1996) 的論文中記載了英國 59 項學校改進計劃的實踐經驗，它們被籠統地概括為「學校改進計劃」和「學校發展計劃」，其中三

分之二計劃本著提升學校效能為目標；研究者運用大家都已熟識的效能指標／因素檢視計劃的成效。除此之外，亦有一些學校改進計劃引人注目，包括劍橋教育學院（Cambridge Institute of Education）的「全面改善教育質素計劃」（Improving the Quality of Education for All, IQEA），由倫敦教育學院和 Lewisham 當地教育部門合作的「Lewisham 學校改進計劃」（Lewisham School Improvement Project, LSIP），以及 Hammersmith 和 Fulham 早在 1993 年建立的「改觀學校計劃」（Schools Make a Difference Project）等。在眾多學校改進計劃中，Hopkins（1987）在「國際性學校改進計劃」中所作出的貢獻是不容忽視的，他對英國學校改進工作的開展有重要的影響（Frost, Durrant, Head, & Holden, 2000）。

美國研究中心（American Institutes for Research）檢視了自 20 世紀 60 年代至 90 年代，在美國推行的 24 項跨校教育改革方案。研究顯示，其中只有三項計劃對學生的學習成就有正面影響，它們分別是 60 年代末推行的「直接教學計劃」（Direct Instruction）以及均於 1987 年推行的「高中可行計劃」（High Schools That Work, HSTW）和「全面成功計劃」（Herman & American Institutes for Research, 1999）。值得一提的是，鑑於研究性質所限，研究者多選用量化指標，例如學生的考試成績、升學率等來評估計劃的成效，但這種做法對於那些需用質化研究結果支持、本身又頗為複雜的結構性變更計劃來說，未免有些不公平。

Michael Fullan 和他的一班同事以及多倫多大學其他一些從事學校效能研究的學者（Fullan, Erskine-Cullen, & Watson, 1995），在學校改進領域也作出了傑出的貢獻，試圖將英國學校效能研究的結果融入加拿大的學校實踐中。在澳洲，同樣也有學者致力於學校改進計劃的研究。

以 Caldwell & Spinks (1988) 為例，他們所採用的自我管理體系和學校改進六階段管理循環機制在學界也廣為流傳。

為了澄清學校改進計劃的本質，Harris (2000) 對各類型的學校改進工作作了一個較為詳盡、深入的分析（見圖一）。借用 Hopkins, Ainscow, & West (1994) 的分類方法，學校改進工作大致可分為兩類：「有機性改變」(organic approach) 和「機械性改變」(mechanistic approach)。我們相信，檢視各類學校改進計劃的成效，將有助於我們了解和分析香港學校改進計劃的成效。

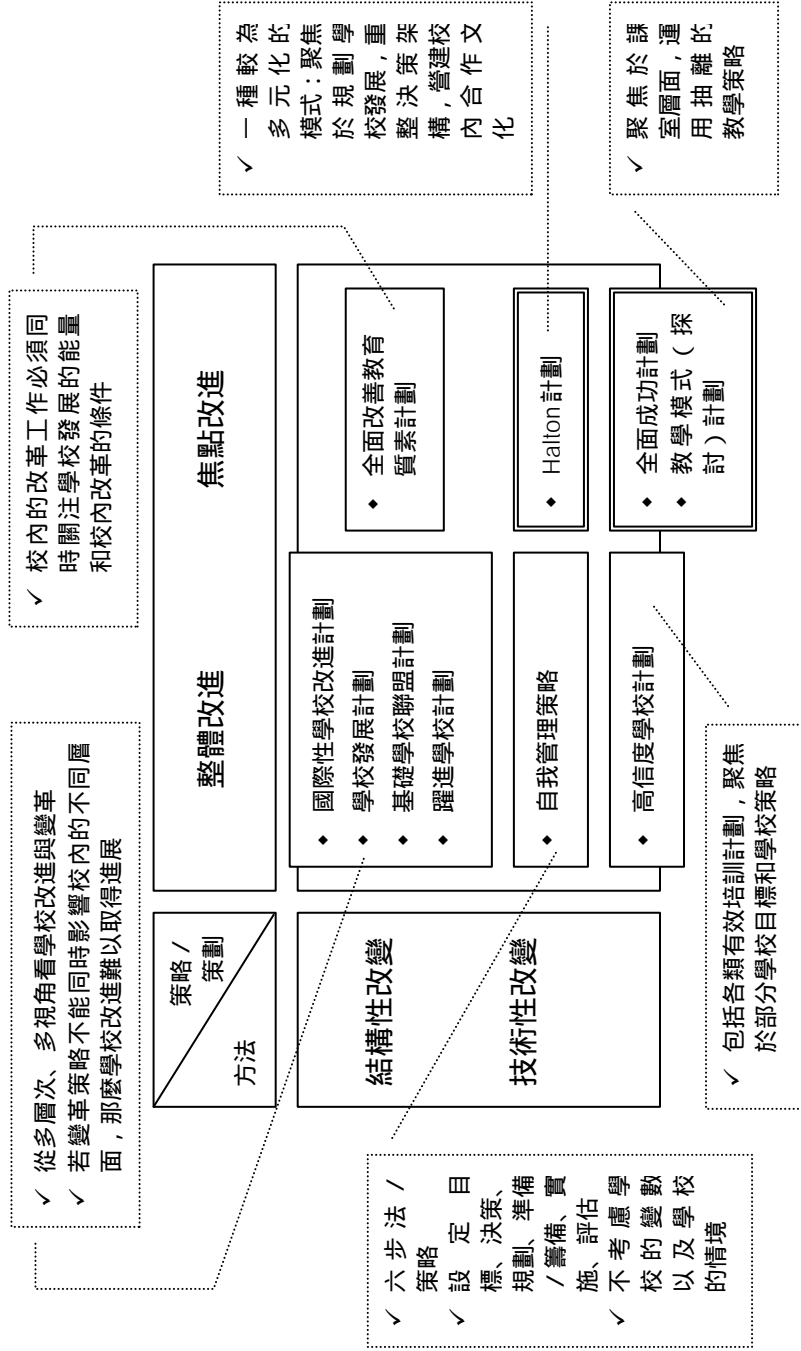
學校改進計劃和學校改進的條件

專業團體和機構型學習

Bryk, Camburn, & Louis (1999) 的研究顯示，愈來愈多的教師與學者開始關注在校內建立專業團體對於改善學校教學果效的積極影響。他們指出，校長的領導、學校的規模以及校內信任關係的建立，是在校內建構專業團體的重要啟動因素。Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine (1999) 亦嘗試在三間規模中等的學校進行建立專業團體的質化研究；研究發現，校內專業團體與官僚架構之間的張力是必然存在的。影響學校建構專業團體的主要結構性因素大致有以下四類：(1) 校長的領導，(2) 機構 / 學校的歷史，(3) 機構 / 學校的優先考慮，以及 (4) 教師工作的組織。

此外，Leithwood, Leonard, & Sharratt (1998) 亦對在校內推動機構型學習的條件進行了三項獨立研究，分別從校外條件（例如外在環境和政策）、學校條件（例如學校的願景和文化等）以及學校領導三方面進行分析。

圖一：學校改進計劃的分析



綜合三項研究，我們不難看到推動機構型學習的最關鍵條件是轉化校長的領導模式。

Marks & Louis (1999) 透過多層次分析法，找出校內教師賦權與建構機構型學習能量之間的正向關係。雖然有關學校效能和學校改進方面的主要文獻都聚焦於學校的整體問題，但 Haydn (2001) 提醒我們關注校內轉化的重要性，指出成功的學校轉型可能只是以校內某一部門的轉化為起點。更值得一提的是，不同學校在發展與改進的不同階段所需的變革策略都不同 (Hopkins, Harris, & Jackson, 1997)。

正如 Dimmock (1999) 所言，作為一間以學習為中心的學校 (learning-centred school)，教與學是學校運作的基本核心，學校的機構和組織都應圍繞教與學的形態而形塑；而類似教師專業發展、學校資源分配以及學校文化建構等學校組織因素，都應為達致高質素的教學提供支援。由此可見，學校改進的一個重要目標是幫助學校早日邁向學習型機構。

學校領導

不少文獻都指出學校領導與學校改革之間的密切關係。Datnow & Castellano (2001) 分析了「全面成功計劃」中校長的領導角色和學校改革啟動者的角色。Brown, Rutherford, & Boyle (2000) 亦就著學校改進的潛力，對英國部分中學的學科主任進行了研究；研究顯示，在學校要真正做到對學校中層人員有效賦權，依然會出現很多困難。

Ainscow & Southworth (1996) 所進行的一項有關學校改進計劃中領導者角色和校外支援者角色的研究指出，學校文化對於學校教師的專業發展有重要影響。

傳統的學校領導常常給人以「校舍管理」的印象。「校長的傳統職能向來非常廣泛，可謂無所不包，當落實到每日的實際工作時，幾可以瑣碎、多變、突發、繁密、短促等詞來形容」(徐俊祥、黃顯華，2002，頁390)。然而，身處教育改革和學校改進的今天，從學校整個組織層面來看，領導的責任愈來愈重：從人事管理到風險管理，從停滯穩定到變革創新，領導的能力要求愈來愈高；從經營 (transaction) 學校到轉化 (transformation) 學校，從分配教擔、重整課程到學校變革、學校改進，學校領導需要更強的魄力、遠見和承擔 (趙志成，2003)。

大學與學校夥伴協作

大學與學校夥伴協作的簡單歷史及其概念

若單從形式上看，大學與中小學合作並不是甚麼新鮮的事。早在19世紀後期，已出現大學學者與中小學的合作 (Goodlad, 1995; Kroll, Bowyer, Rutherford, & Hauben, 1997)；而20世紀早期興起的教育行動研究，也往往被看成是一種大學與中小學的合作 (Dickens, 2000)。

雖然形式上的大學與中小學合作可追溯至較為久遠的年代，但20世紀80年代後期興起的大學與學校間的合作，無論在合作的背景、目的與性質方面都與之前的嘗試有明顯的不同。

「20世紀80年代，美國各界對學校教育的過程與結果普遍表示關注，教育素質和教師素質面臨眾多的批評，學校教育與教師教育的改革，成為美國教育界一個壓倒性的主題」(王建軍、黃顯華，2002，頁211)。Holmes Group (1986)發表了*Tomorrow's Teachers*；Carnegie Forum (1986)發表了*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*；1988年，美國教師聯會 (American

Federation of Teachers) 也發表報告, 提出設立「專業實踐學校」(professional practice school)(Levine, 1992); 長期關注教育革新的 Goodlad (1990, 1994) 也發表了 *Teachers for Our Nation's Schools* 和 *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, 倡導大學與中小學協作, 建立把教師教育、教育研究及學校教育革新融於一體的「教育學中心」(center of pedagogy), 鼓勵雙方構建「共生夥伴關係」(symbiotic partnership), 各取所長, 以圖「共變」(co-reform)。

大學與中小學的夥伴協作關係讓大學學者、大學學生、中小學教師、中小學學生乃至社區人士有機會攜手協作, 「通過以促進學生學習為核心的專業發展、課程發展、新教師培育和探究教育等教育探究等形式, 同時而相互依賴地進行著學校教育和教師教育的革新」(王建軍、黃顯華, 2002, 頁 219)。

無論是 Goodlad (1994) 還是 Holmes Group (1986), 他們都在報告中指出, 當初倡導大學與中小學建立夥伴協作關係, 主要目的是讓雙方聯手發展教師專業, 共同回應當時美國國內提出要提高教師質素的要求。Holmes Group 在報告中提出五項主要的建議: (1) 促使教學專業擁有更扎實的智性基礎 (intellectual base); (2) 促進教師專業的職級劃分; (3) 建立較高的教學專業標準; (4) 建立教師教育機構與中小學的聯結; 以及 (5) 促使學校成為教師工作及學習的更好場所。

根據 Holmes Group (1986) 的設想, 建立「專業發展學校」(Professional Development Schools) 旨在: (1) 讓教學專業人員嘗試不同的教學安排; (2) 讓

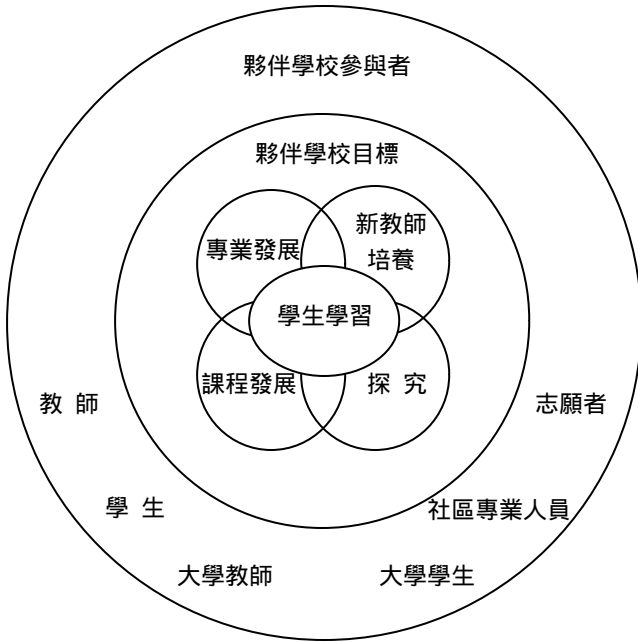
新進教師和教育研究工作者有機會接受資深專業教師的指導；（3）讓大學教師與在職教師交換專業知識；（4）讓從事教師教育的大學人員和學校的專業教師有機會共同發展實踐中產生的新型教育專業知識，以適應教學專業的發展需要。

Goodlad(1990, 1994, 1995, 1999a, 1999b)之所以倡導大學與中小學建立夥伴關係，主要是基於這樣的思路：美國需要優質的學校教育，但沒有資優的教師，² 優質學校教育又從何談起呢？在「資優教師」與「優質教育」應該孰先孰後的問題上，Goodlad認為任何顧此失彼的想法和做法都不會收到理想的效果，學校教育與教師教育必須相互配合地同步發展。Goodlad (1990, 1994)在描繪大學與中小學夥伴協作關係的時候使用了「共生」(symbiosis)一詞，以突顯夥伴協作關係中的「互惠」特點。

Osguthorpe, Harris, Black, Cutler, & Harris (1995)指出，平等、互惠的合作關係是合作能持續而有效地發展的基礎。所以，夥伴協作的重要性質包括：（1）「合作並不僅僅是一個技術過程，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，合作是為了雙方的利益，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」(王建軍、黃顯華，2002，頁215)。

圖二清晰地描繪出發生在夥伴學校中的革新：以促進學生學習為核心目標，透過大學與中小學的合作，培育能夠有效服務學生的新進教師，為促進教師的專業發展提供機會，提升教學質素，改善所有學生的學校學習經驗；在

圖二：夥伴學校內關係圖



資料來源：參考 Osguthorpe et al(1995, p. 5)。

質疑與探究的過程中持續改進大學與中小學雙方的革新 (Osguthorpe et al., 1995)。

雖然 Goodlad (1995) 和 Osguthorpe et al.(1995) 等學者所描繪的大學 中小學合作革新藍圖比 Holmes Group (1986) 的設想來得更深度、更有視野，但這個藍圖牽涉面廣，又要求大學的相關學系作出結構性的調整，所以無論在實施層面抑或評估層面，操作上的困難是顯而易見的。

正如 Dickens (2000) 所總結的那樣，大多數討論大學與中小學合作關係的文獻，都缺乏明確而有力的理論基礎。也正因為沒有清晰而可靠的理論基礎，不同的人在嘗試發展大學與中小學夥伴合作關係時，都可能會對這種合作應有的性質持不同的理解。這種理解上的差異與認識上的混亂，最終可能會使教育界喪失嘗試建立合作關係的熱情 (Fullan, Galluzzo, Morris, & Watson, 1998)。再者，兩個差異甚大的機構在進行合作時必然會遇到各類型的困難，若合作雙方對於合作性質缺乏統一而清晰的認識，那麼，合作關係很容易在自覺或不自覺中「變質」，最後可能令合作成效與最初的期望相去甚遠。

在夥伴合作的經驗中學習

將兩個文化迥異的機構拉在一起合作、發展並非易事。Su (1999) 指出，大學與中小學合作要面對的一大困難就是：兩個機構具有很大的文化差異，合作必須妥善處理文化碰撞 (cultural clash) 的問題；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」等各方面都有差異 (Goodlad, 引自 Stallings, Wiseman, & Knight, 1995)，來自兩個機構的教育者遵循著不同的規範，扮演著不同的角色，對合作也持有不同的期望 (Goodlad, 1995)。所以，合作雙方對合作要有承諾，特別是大學人員必須視學校成員為合作夥伴，而非搜集研究資料 / 數據、實施研究計劃的對象 / 目標 (Bracey, 1990)；而合作雙方間有效溝通是建構平等、互惠夥伴關係的基礎。

Fullan et al. (1995) 列舉了維繫成功合作關係的幾項重要條件，包括：

1. 合作背景 (context)；

2. 合作的理據 (rationale) 確保雙方的合作目標合宜；
3. 投入 (commitment) 合作雙方在時間、金錢和人力方面的投入；
4. 結構 (structure) 確立交流、決策、解決異議等的機制；
5. 焦點 (focus) 發展雙方共同的願景，但又保持相對的獨立性和創造性；
6. 過程 (process) 發展積極的人際和專業關係。

Robinson & Darling-Hammond (1994) 根據自己的經驗，也列舉了成功夥伴合作關係的十大特徵：

1. 擁有互惠互利的共同目標；
2. 彼此信任、互相尊重；
3. 共同決策；
4. 焦點清晰；
5. 合作議程易於管理；
6. 享有高層領導的承諾；
7. 有財政支援；
8. 合作雙方有長期的承諾；
9. 合作本身充滿活力；
10. 互通信息、加強溝通。

此外，也有一些文獻總結了良好夥伴關係的條件。Lewison & Holliday (1997) 的經驗是：建立互信、聚焦於一個共同的簡單問題、分擔責任、分享權力、為合作作出承諾、持續合作中的交流、轉換傳統角色。傳統上，大學教師被認為是研究資料和數據的索取者，而校長則被視為行政命令的發佈者，但在夥伴協作關係中，大學教師與校長都要轉換為教師的「支援者」(supporters)，為此「權力公平化」(equalizing power) 是必需的。

隨著夥伴協作關係在教育界蓬勃發展和廣泛運用，建立起這種關係變得日益簡單而頻繁，但維繫這種關係卻愈來愈困難。Erskine-Cullen (1995) 反省自己過往的經驗，以及「學習聯營」(learning consortium) 中其他成員的經歷，並借鑑於1988年在加拿大建立的一項六個組織（兩間大學和四間地區學校）間的夥伴協作計劃的經驗，指出夥伴協作成功的關鍵因素包括：（1）長期的承諾；（2）早期合作的成功經驗；（3）穩定的財政支援；（4）大學的聲譽；及（5）協作模式的管理與決策。

從「學習聯營」的經驗更可獲得實現機構變革的三種動向：（1）聯營活動是凝聚機構變革的起動力量；（2）循序漸進的聯營活動相對於獨立、分散的改革活動更具系統的發展／延伸性；（3）合作夥伴視聯營為機構變革的起點。有關學習聯營的文章可參閱 *School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 6 No. 3, Special Issue, 1995)。

在最新的夥伴協作研究中，Firestone & Fisler (2002) 回顧了八年來大學與中小學夥伴協作關係的發展歷史，並用了三年時間實施了一些詳盡的田野研究 (field study)，最後提出：雖然不少有關夥伴協作的研究都聚焦於探討在工作文化可能迥然不同的大學與中小學之間進行合作的利弊，但事實上，我們更應該關注合作學校改進工作的開展以及在職教師的專業發展，為此，Firestone & Fisler 認為夥伴協作研究應該：

1. 選取一個微觀的政治視角 (micropolitical perspective) 分析夥伴關係；
2. 探究建立專業團體 (professional community) 的可能性；

3. 研究領導效能，因為要在政治化的情境中建立專業團體，領導扮演了重要的角色。

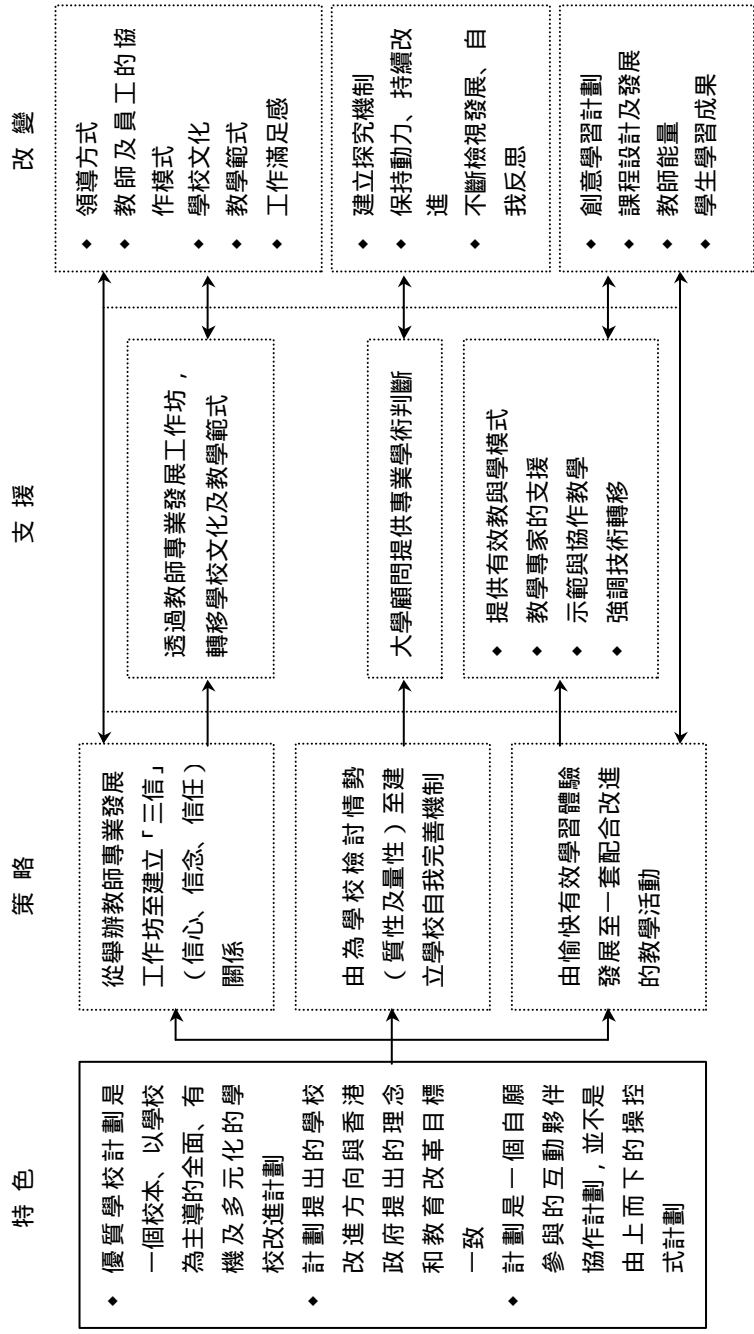
優質學校計劃的目標及改進策略架構

建基於上述的知識基礎，為配合香港整體教育改革在學校的廣泛推行，優質學校計劃在大學與中小學之間建立了平等、互信、共生的夥伴協作關係，力圖推動學校成為學習型組織，為學童提供優質教育。

優質學校計劃是大學與學校協作的夥伴計劃，大學的同工雖然有著穩實的理論與知識基礎，但如不能掌握和體諒前線教師的工作情況，不能在實踐中使學校同工認同及內化學校改進的理念和步伐，不能有系統和有效地展示或示範各教學計劃及策略的效果，學校是沒有信心改進的。圖三是優質學校計劃的改進架構。

圖三的優質學校計劃改進度向顯示了計劃是一個全面綜合的學校改革計劃（comprehensive school reform program）。Wang, Haertel, & Walberg（1998）把學校改革模式分為兩大類：全面改革（comprehensive reform）及課程改革（curriculum reform）（p. 66）。全面改革模式除了注重學校管理及組織的整體改革外，還強調課程內容及學科教學等範疇；類似的全面改革計劃，在美國有躍進學校計劃（Accelerated Schools Project）（Hopfenberg et al., 1993）、學校發展計劃（Comer's School Development）（Comer, 1996）、基礎學校聯盟（Coalition of Essential Schools）（MacMullen, 1996）、學習社區計劃（Community for Learning）（Wang, 1997）等。

圖三：學校改進進度向



學校改進是持續和長遠的，優質學校計劃這個為期兩年的學校改進計劃，只能發揮「起動」作用。究竟學校的改進能否持續和產生效果，完全倚賴校內人員在這段期間從夥伴合作中的成長和所見到的效果，包括：

1. 改善教學效能的行動計劃的學習效果；
2. 教師團隊的視野和識見，以及工作上的互動、協作和反思，以增強教學能量；
3. 學校團隊文化的改善，目標能否趨向一致，校內各成員有否「賦權承責」的承擔，能否發揮分工合作、各展所長的優勢。

總的來說，增強教師能量（enhancing teachers' capacity）及建構良好的學校團隊文化（establishing school culture），使學校邁向學習型機構，是優質學校計劃的主要目標。

註釋

1. 「香港躍進學校計劃」源自美國史丹福大學韓立文教授（H. Levin）的躍進學校計劃（可參考 Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993），於1998年獲優質教育基金撥款，在三年內為五十所中、小學推行該項計劃。
2. 此處「資優」教師是指那些教學能量較高的教師。

參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2002）。 教育改革的橋樑——大學與學校夥伴合作的理論與實踐。載黃顯華、朱嘉穎（編著），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁209-245）。台北：師大書苑。
- 徐俊祥、黃顯華（2002）。 兩難中的抉擇——課程

- 改革中教學領導的新角色。載黃顯華、朱嘉穎（編著），《一個都不能少：個別差異的處理》（頁389-406）。台北：師大書苑。
- 趙志成（2003）。教育工作者的視野與使命。2003年8月11日擷取自網頁http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/new/all_passage.php?passage_code=/passage/big/w202.htm
- 歐用生（2001）。序。林智中、張善培、王建軍、郭懿芬（編），《兩岸三地學校本位課程發展學術研討會論文集》（頁5）。香港：香港中文大學教育學院。
- Ainscow, M., & Southworth, G. (1996). School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 229-251.
- Bennett, N., & Harris, A. (1999). Hearing truth from power? Organisation theory, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 533-550.
- Bracey, G. (1990). Rethinking school and university roles. *Educational Leadership*, 47(8), 65-66.
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago Elementary Schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(Suppl.), 751-781.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1988). *The self-managing schools*. London: Falmer Press.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986).

A nation prepared: Teachers for the 21st century — The report of the Task Force on Teaching as a Profession. Washington, DC: Author.

- Chitty, C. (1997). The school effectiveness movement: Origins, shortcomings and future possibilities. *The Curriculum Journal*, 8(1), 45–62.
- Comer, J. (Ed.). (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education.* New York: Teachers College Press.
- Creemers, B., & Reezigt, G. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396–429.
- Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy J., Stringfield, S., Stoll, L., & Townsend, T. (1998). The future of school effectiveness and improvement (A report on the special sessions and plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125–134.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 341–344.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture.* London: Cassell.
- Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in Success for All schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219–249.
- 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.

- Dimmock, C. (1999). *Designing the learning-centred School: A cross-cultural perspective*. London: Falmer Press.
- Erskine-Cullen, E. (1995). School-university partnerships as change agents: One success story. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 192–204.
- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: Lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1), 7–27.
- Fink, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 269–295.
- Firestone, W. A., & Fidler, J. L. (2002). Politics, community, and leadership in a school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 449–493.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- 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. (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.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Hargreaves, D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1–11.
- Haydn, T. (2001). From a very peculiar department to a very successful school: Transference issues arising out of a study of an improving school. *School Leadership and Management*, 21(4), 415–439.
- Herman, R., & American Institutes for Research. (1999). *An educators' guide to schoolwide reform*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H., & Associates. (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of education*. Lewes: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organization*, 10(2–3), 179–194.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30–51). London: Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459–475.
- Joyce, B. R. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), 59–62.
- 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.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- 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.

- 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.
- MacMullen, M. M. (1996). *Taking stock of a school reform effort: A research collection and analysis*. Providence, RI: Annenberg Institute for School Reform.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organization learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(Suppl.), 707–750.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229.
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90–109.
- 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. 1–19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133–158.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206–231). London; New York: Falmer Press.

- Robinson, S. P., & Darling-Hammond, L. (1994). Change for collaboration and collaboration for change: Transforming teaching through school-university partnerships. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (pp. 203–219). New York: Teachers College Press.
- Scribner, J. P, Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130–160.
- Slavin, R. E., & Fashola, O. S. (1998). *Show me the evidence!: Proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (Eds.). (2001). *Success for all: Research and reform in elementary education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (Eds.). (1998). *School effectiveness for whom?: Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press.
- Stallings, J. A., Wiseman, D., & Knight, S. (1995). Professional development schools: A new generation of school-university partnerships. In H. Petrie (Ed.), *Professionalism, partnership, and power: Building professional development schools* (pp. 133–144). New York: Teachers College Press.
- Stoll, L. (1996). Linking school effectiveness and school improvement: Issues and possibilities. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 51–73). London: Cassell.

- Stoll, L., & Fink, D. (1992). Effecting school change: The Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19–41.
- 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 Press.
- Teddle, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41–82.
- Thrupp, M. (1999). *Schools make a difference: Let's be realistic*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7–40.
- Van Velzen, W., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Wang, M. C. (1997). *Community for learning implementation manual*. Philadelphia, PA: Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1998). Models of reform: A comparative guide. *Educational Leadership*, 55(7), 66–67.
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. *The Curriculum Journal*, 8(1), 29–44.

Quality Schools Project: In Search of the Knowledge Base of School Improvement

Chiu Chi-shing

Abstract

It is very meaningful and attractive in conducting school improvement work. In the process of cooperation between the university and schools, we experience the difficulties and challenges in school improvement. This article tries to establish the knowledge base in the field of school improvement, including the relationship among school change, school effectiveness and improvement. The objectives, dimensions and stages of school improvement are defined. It also touches on the conditions and critical factors of school improvement, and how to learn and grow in a partnership environment. Lastly, the framework of the improvement strategies of Quality Schools Project in Hong Kong is formulated.