

大學與學校協作下學校發展主任的角色： 「專家」與「夥伴」的再探

陳可兒、李文浩、黃顯華

香港中文大學優質學校改進計劃

在大學與學校協作所推動的學校改進工作中，大學的支援人員以「外來者」的身分與學校協作帶來改變，其角色的重要性毋庸置疑。據以往對西方大學與學校協作的研究發現，大學支援人員普遍給視作「專家」或「夥伴」，前者強調支援者的專業權威，後者着重與受眾的平等關係。學校教師對於支援人員的角色有何期望及理解，往往受眾多因素影響，亦隨協作過程不斷轉變。本文採用敘說研究（narrative inquiry）的方式，探析香港優質學校改進計劃學校發展主任推動學校改進的經驗，並匯入參與教師的意見，嘗試對大學支援人員擔當「專家」或「夥伴」角色有更立體的理解，期望擴大現存研究發現於華文社會的應用。

關鍵詞：大學與學校協作；角色調協；敘說研究

以往，教育改革多從制度層面和個人層面入手：制度層面即改革政策、組織，手法多是頒布一系列的文件；個人層面即更新校長、教師的教育或課程和教學理念及方法。學校是教育組織重要的一環，卻往往未受教育改革所重視。直至 20 世紀 60 年代前後，由於社會環境急速變化，北美開始提出學校更新和改進，由大學與學校協作、揉合兩者智慧及資源以推動學校改進的模式便在這帷幕下出現（Goodlad, 1988），並自 70 年代起有相當可觀的發展。近年，這種模式廣受接納和認同，世界各地都紛紛試驗，而在華文社會的實踐則始於 90 年代中期的香港。

由大學派出專業人員到學校與教師協作，為學校帶來轉變，專業人員擔當外部變革能動者（external change agent）的功能及角色開始受到關注（盧乃桂，2007）。特別是愈來愈多研究指明學校改進的種種有利條件，很大程度取決於學校內「人」之間的互動如何（例如校內有否出現促使學校成為專業學習社群的協作文化，學校是否有教師和學生都認同及受惠的學與教方法等），而不在於各種改進方法的形式和結構（innovative structure）本身（Fullan & Hargreaves, 1996; Hargreaves & Fullan, 1998; Lieberman, 1995）。然而，正如 Rust & Freidus（2001）所指出，這些互動不會在一夜

之間發生，當中需要有促導（facilitation）的力量。大學專業人員以外來者的身分到學校促導變革，與校內管理人員、教師直接對話和合作。他們的質素、理念、經驗如何，對教育的看法怎樣，對成年學習者的學習有何意見，在校內能起甚麼作用及會遇到哪些阻礙等，都是學校改進、大學與學校協作研究的關鍵主題，而對於這些人員的專業培訓及支援亦具有實用價值。

以往對校外支援人員功能及角色的研究不少（Fullan & Stiegelbauer, 1991; Rust & Freidus, 2001; Saxl, Miles, & Lieberman, 1989; Tajik, 2008; Tung & Feldman, 2001），並已建立起對校外支援人員的分類（typology）。根據這些研究的分析和發現，縱使各人所使用的稱謂不同，校外支援人員在促進學校變革的過程中主要是扮演「專家」和「夥伴」的角色。各研究亦對這些角色的工作及所遇的挑戰作出描述和建議。上述研究主要以英、美、中東等地所推行的大學與學校協作經驗為研究對象，對於東方社會（尤其是華文地區）的着墨明顯較少。本文作者黃顯華曾與梁歆共同以香港中文大學優質學校改進計劃學校發展主任為對象，勾劃學校發展主任提供支援時的理念、策略，以及支援人員的角色（黃顯華、梁歆，2009）。本文另一位作者陳可兒則以學校發展主任的身分，對協作歷程中支援人員的角色調協過程作自傳式研究（Chan, 2009）。

本文將以黃顯華、梁歆（2009）及 Chan（2009）的研究發現為基礎進行延伸，繼續探析香港中文大學優質學校改進計劃學校發展主任的角色，並匯入以往相關研究較少關注的學校教師的意見，嘗試對大學支援人員擔當「專家」或「夥伴」角色作更立體的理解。由於香港優質學校改進計劃早年的發展建基於外國經驗的轉移及本土化（趙志成，2007、2009；盧乃桂，2006），本文嘗試深化學校發展主任角色在本地社會的理解，一方面可擴大現存研究發現於華文社會的應用，另一方面亦可視為改進計劃本土化過程的一種體現。

優質學校改進計劃

發展歷史及支援服務特色

香港中文大學自 1998 年起獲得香港特別行政區政府撥款資助，發展出一系列以大學與學校夥伴協作形式進行的全面學校改進計劃，¹ 於 1998 至 2004 年間先後為 103 所中、小學提供校本支援服務。仰賴學校及教育工作者的支持及認同，香港中文大學香港教育研究所於 2004 年再獲撥款，成立為期八年的「優質學校改進計劃」（第一階段：2004–2009 年；第二階段：2009–2011 年）（以下簡稱「計劃」），服務 235 所中、小學及特殊學校，是目前香港最具規模的綜合性學校改進計劃。

追本溯源，這一系列學校改進計劃最初（即 1998 年成立的「香港躍進學校計劃」）受 Henry Levin 教授主持的美國「躍進學校計劃」所啓發，由此奠定了往後學校發展

計劃「目標一致」、「賦權承責」、「發揮所長」的實踐原則，²並同時強調貫徹平等（equity）、參與（participation）、溝通與合作（communication & collaboration）、反思（reflection）、尊重（respect）、關懷（caring）等價值（優質學校改進計劃，2009；Hopfenberg, Levin, & Associates, 1993）。在過去多年的實踐經驗中，這些原則及價值得到確立及持守，並隨着計劃本身的發展歷程及香港教育環境的變化，汲取了大量本土元素而愈趨成熟（趙志成，2007、2009；盧乃桂，2006）。時至今日，「計劃」在推動香港學校的改進工作時，仍然不離這些核心原則及價值。

「計劃」是一個全面（comprehensive）的學校改進計劃，會從教師個人、科組、學校等不同層面在學校啟動支援。由於各學校的情勢及校本需要不盡相同，「計劃」對推動學校改進並沒有一套「放諸四海而皆準」的做法，反而更着重對校情的判斷。在宏觀層面，「計劃」會透過能接觸全校大部分教員的專業發展活動（如全校性觀課、工作坊），從理念及文化上影響學校，協助學校建立自我完善機制，這些工作通稱為「大齒輪」；至於稱為「小齒輪」的微觀層面工作，則主要包括各學科的教學提升行動（如共同備課、示範教學、協作教學等），以及全方位學習、專題研習、薈藝教育、科學探究、學生培育等具體的教學策略改進。這類工作與學校的接觸面較小，但較為直接及具體（如透過頻密的備課、觀課、回饋、檢討，與教師共同優化某一學科的課程設計及課堂教學效能），透過學校發展主任與教師的密集交流及共同參與，便能夠凝聚較多資源，進而提升教師個人的專業能量。根據多年的探索及嘗試，「計劃」已總結出一種互動（interactive）、有機（organic）的支援模式，按照學校情勢及發展意願，啟動「大、小齒輪」，雙軌進行，以期兩類工作能互為動力，促使學校轉變。

「計劃」的支援團隊：學校發展主任

要為學校帶來改變，始終要以「人」擔任「變革能動者」來帶動（盧乃桂，2007），因此「計劃」不得不對其支援團隊有較高的要求。「計劃」的支援團隊由一班「學校發展主任」組成。這班專業人員大多曾為中、小學前線的優秀教師、資深中層領導、校長或教師培訓專業人員，具有深厚的學校管理及教學工作經驗；部分成員在某一領域的專長及經驗（如教育理論及研究、教師培訓、人力資源培訓、劇場工作等），亦為團隊添加多元能量（趙志成，2009）。這種團隊的組成，主要有兩種效果：（1）對於學校而言，「計劃」能派出於不同範疇有豐富知識及經驗的學校發展主任給予支援，同時滿足學校不同方面的需要，這亦是「計劃」相對一般「單項式」支援計劃的優勢；（2）對於「計劃」而言，因學校發展主任各有專攻，成員自己不能單靠個人便能滿足學校的不同訴求，必須與其他成員組合（team up）起來為學校提供專業支援。除了派出多位學校發展主任支援同一所學校外，這種團隊特質亦體現於成員之間恆常的專業交流、資源互享，甚至是情感上的互相支持（黃顯華、朱嘉穎、余詠思，2006）。

上述學校發展主任的專業背景給予他們專業實踐上的憑據，而「計劃」以大學為基地，一方面讓他們更容易接觸到學界最先進的研究及理論知識，另一方面亦令他們受大學內盛行的學術研究、辯論氛圍所感染，對其專業領域產生不斷求學、討論的精神。正如盧乃桂（2007）所指，計劃支援團隊中的每位成員同時是「實行者－研究者」（practitioner-researcher），把大學的理論和知識與前線的實踐經驗結合，成為推動學校改進的動力。

小 結

上述對於「計劃」及其團隊的描述，旨在為下文對學校發展主任角色建立過程的敘述提供一個背景。「計劃」雖然要靠政府經費資助，但獨立於政府行政架構；它啓發及承傳自西方經驗，又經歷了相當的本土化過程；支援團隊以大學為基地，而成員大部分來自教育前線，造就了團隊兼備理論及實踐的素質。「計劃」及學校發展主任這樣的定位會如何影響教師對學校發展主任角色的理解？下文將深入剖析。

研究方法

探討校外支援人員相關議題的研究，多以支援人員本身為資料來源，嘗試透過不同的數據方法（如訪談、問卷、現場觀察、蒐集文件、撰寫日程以記錄支援情況等）理解他們支援的策略及成效、對於支援工作理念的理解、對支援人員本身特質的解讀，較少嘗試匯入參與者（即教師）的意見。但值得注意的是，「計劃」以協作（collaboration）形式進行，要研究學校發展主任的角色如何建立，必要同時考慮教師在協作關係中的位置（Swaffield, 2005）。

因此，本研究除了透過個別訪談（半結構式）採集 2 位學校發展主任的意見外，亦以教師為資料來源。「計劃」所接觸的教師人數眾多，³ 為兼顧數據的質與量，本研究分兩部分收集教師的意見。首先，研究透過問卷收集了 111 位教師⁴ 對學校發展主任角色的意見。問卷以不記名形式發出，其中包括兩條開放式問題，分別探討（1）教師於協作前對學校發展主任的角色有何預期，以及（2）協作過後對於學校發展主任的角色有何理解。為協助教師更形象化地表述對學校發展主任的觀感，兩項問題均輔以 72 張圖片作參考。研究組挑選圖片時，以圖片所含意象的詮釋性為原則，目的在於刺激受訪者對學校發展主任的角色進行詮釋及說明。這形式亦見用於 Chan（2009）的研究。研究員整理受訪者的回應，並歸納出教師對於學校發展主任角色的總體印象。其後，研究員又與 5 位來自 5 所小學的核心教師分別進行個人訪談，內容主要包括協作緣起、協作過程、協作關係發展，以及受訪者對學校發展主任的觀感等。這部分資料將有助更清楚了解協作中的角色建立過程。

爲了更準確展現學校發展主任角色在協作過程中的發展性，本研究選擇「敘說研究」(narrative inquiry)爲本文的表達形式。根據蔡敏玲(2004)對 Clandinin & Connelly (2000)所倡導的「敘說研究」的析述，「敘說研究」與普遍質性研究的相似之處在於其數據分析過程仍不離把數據進行編碼(coding)、主題辨認(theme identification)、尋找模式(searching for pattern)及分類(categorization)。但前者更關注到這樣的處理過程會否把資料過度抽離於現實脈絡(context)而成爲抽象概念，或是化約了現實中細微的、具詮釋性的特徵。因此，從事「敘說研究」者的做法是嘗試把分析得來的資料透過敘說(narration)重置於脈絡當中(re-contextualization)。按蔡敏玲的說法，這樣的處理才能讓研究者及讀者「直接進入經驗，從經驗出發，在經驗裏前進」(頁504)。

針對敘說，Clandinin & Connelly (2000, p. 50)提出了「三度敘說探究空間」(three-dimensional narrative inquiry space)的架構，當中包含「過去、現在、未來」(連續)、「地點」(情境)及「個人與社會」(互動)三個元素，用以界定敘說的空間。按此，本研究嘗試在下文透過敘說學校發展主任與教師協作的過程，呈現學校發展主任的角色建立過程及其發展性。如前所述，因應每所學校的情勢及發展需要不同，學校發展主任的支援工作、與教師的協作歷程亦各異，爲方便同時用本研究中接受訪問的2位學校發展主任及5位教師的「故事」進行敘說，下文將採用融會(composite)的形式推進：我們將結集本研究中各受訪者參與協作的真實經驗，敘說「計劃」的學校發展主任在一所小學推動「小齒輪」支援工作的典型作主軸(連續)，順着協作過程中某些關鍵時刻(情境)，補充研究員從受訪學校發展主任及教師所收集的意見互相參照(互動)，期望能更立體地呈現學校發展主任的角色建立過程。

研究結果及討論

本節將順着一位學校發展主任與學校裏一個科組協作的三個階段進行描述及討論，分別爲：(1)協作之前，(2)協作開展，及(3)協作結束及延續。每個階段會以述說開始，其後會補充及討論本研究從不同來源所收集的數據。

協作之前

Q小學是一所位於市區的政府津貼小學。在三年前，學校接受政府教育局的外部評核〔即校外評核，簡稱外評〕：⁵學校對學生的照顧工作得到肯定，但課堂教學則有改進空間。學校於本學年成功申請「計劃」所提供的校本專業支援。其實在參與「計劃」之前，學校曾引進兩個分別由政府教育部門、大專院校主持的到校支援計劃，進行不同學科的提升工作。

S 是「計劃」的其中一位學校發展主任，於「計劃」團隊中工作已有四年。在還未加入「計劃」團隊前，S 是一位資深小學英文科教師，曾擔任英文科主任，具豐富的教學及科組管理經驗，專長是英語教學法、課程設計及評估，不時受政府教育部門及大專院校邀請為英文科教師主持講座。學期初，負責 Q 小學的校主⁶完成對學校的情勢檢討，了解到學校提升英文科教學的意願，便安排具有深厚經驗的 S 進入學校英文科組提供支援。

今天，S 隨該校校主與學校核心人員會晤，仔細了解英文科組的發展現況及需要。會上，雙方檢視外評報告、學生測考成績及課業範例，並同意以四年級一個單元為試點，於本學年上學期進行共同備課、試教、觀課及檢討，目標為提升學生的閱讀能力。這次是 S 與英文科科主任 P 的首次會面。

雖然這是 P 首次與 S 正式就協作進行會面，但 P 對於 S 已有一定了解。在本學期正式開始之前，「計劃」已向 Q 小學全體教師主持工作坊，簡介整體支援工作。那時 P 得知 S 為「計劃」的團隊成員，並記起曾參與過 S 所主持的講座，對其專業背景及豐富經驗印象深刻。另外，P 自覺對這種與校外機構人員協作的工作形式並不陌生。在 P 擔任英文科科主任的這三年間，曾直接、間接地參與過由教育局及大專院校主持的支援計劃。這兩個計劃都有明顯的焦點，依據 P 的經驗，教師在教育局及大專院校所派出的支援人員領導之下，依該計劃提供的程序、教材套於校內施行。P 對這兩次協作的果效沒有太深刻的印象，只記起當中牽涉的工作量不少。這是在 P 與 S 協作開展之前，而 P 預期這次與 S 工作的情況，跟以往和教育局及大專院校合作的經驗大致相仿。

以上的片段描繪了「計劃」進入學校初期的情況，展示了前文所述本計劃進入學校初期的特色，如按學校的情勢策劃支援工作、成員以團隊形式提供支援等。以上片段亦說明了，若要分析學校發展主任角色的建立過程，需要回溯至開始協作之前，原因是學校教師已有不少與其他校外機構協作的經驗，對於校外支援人員的角色早已產生某種預期。

教師對於學校發展主任身為「專家」的期望

敘說中 P 在協作開始前對於學校發展主任的角色已有某種期望。為了解這種期望，研究嘗試訪之於 111 位教師於問卷中的意見。研究員對教師圖片的選擇及文字說明進行編碼及歸類；針對圖片的選擇，教師的回應大概可歸於「專業人士」及「工具」兩大類別（有關圖片分類及教師期望的詳細描述見附錄）。

根據「專業人士」的分類，教師主要的選擇包括「指揮家」、「醫生」、「導演」等。這些圖片的隱喻意象都包含以下共通點：具備專業知識及技能，從事帶領工作，

在工作團隊中具有很強的權威及指導性。一如教師於文字說明中所指，他們預期學校發展主任的行動是「指揮」、「操控」（原文照錄）：

- 像指揮一般，指導、引導我們在學與教上取得進步
- 指揮操控所有課程，老師只是配合演繹便可，只要按導演的編排便可成事
- 協助學校分析學校的狀況，包括強弱、身體機能，再根據學校的狀況給予處方，令身體愈來愈健康
- 能以專家的身分為學校「把脈」，指點「迷津」

而據「工具」的分類，教師主要的選擇為「鑰匙」、「指南針」、「工具箱」、「萬用刀／手」、「路標」。縱使各種工具的用途不同，但「工具」本身所隱含的意象便是功能性、實用性及解決問題。從教師的說明可見，他們預期學校發展主任能提供與教學相關的不同專業知識及技術，協助教師解決教學工作的問題（原文照錄）：

- 萬能，很多問題都可以解決到，會有很多工具提供給我們
- 功能性、協作性，提供學校服務，有助學校發展
- 能為我解決大部分疑難（教學、課程上的），能使我優化教學
- 給我解難之匙，為我解決推行英文課程的疑難

綜合以上兩種意象，教師預期學校發展主任身為「專家」的角色非常明顯。身為「專家」，他們具備專業知識及技能，在協作過程中能夠幫助教師解決日常面對的問題，而他們提出的策略能清晰指出查找問題、指令、訓練、督導、產生成果的過程。這角色對於支援人員本身質素的要求就是：理性、冷靜、準確無誤、保障成效。

除了突顯學校發展主任身為「專家」的角色，本研究認為上述兩種分類還暗示了教師如何設定自己在協作關係中的位置。若借用 Schein（1988）的諮詢模式（model of consultancy），不難發現教師初時如何理解自己於協作過程的權力位置。Schein 的分類有三，分別為「供應者－顧客」（provider-customer）、「醫生－病人」（doctor-patient）及過程諮詢（process consultation）的關係。問卷中「專業人士」類的角色較接近「醫生－病人」的關係，即由支援人員「診斷」學校及教師的問題，並提供解決方法；其中，權力明顯落於主導「診斷」及「施行治療」的支援人員手中，教師只是「被動的受眾」（passive recipient），難以質疑支援人員的決定。至於「工具」類則較近似「供應者－顧客」的關係，即學校教師於協作關係中扮演資訊與專業服務的消費者，他們提出自己的需要，權力自然置於身為「顧客」的學校教師身上，他們有意透過支援人員所「供應」的知識及技術，達到自行訂定的目的。因此，教師選擇以「工具」來形容支援人員的意象，便暗示了教師對於支援人員所提供的專業知識、技術及資料留有「是否用」、「何時用」及「如何用」的決定權。

學校參與協作計劃的前備經驗

敘說中的 P 之所以對 S 及這次協作有預期，部分原因來自其過往曾參與過的協作計劃。其實自 2000 年開始香港推動教育改革，各項教育政策陸續實施，學校普遍認同自我改進的需要，對於各項於本地學界流行的、新穎的教學理念及策略亦步亦趨，紛紛以之為學校發展的關注項目，並引入各色各樣的校外支援計劃。這於部分積極進取，或如敘說中 Q 小學般稍有危機意識的小學尤為常見。以 2009 年為例，單是由香港特別行政區政府教育局提供的校本支援服務已計有 38 項（教育局，2009），這數字仍未包括其他由專上院校、商業機構以自資形式開辦的校本支援計劃。

要探討這些校外支援如何影響到教師對校外支援人員的觀感，必先對這些支援服務的模式有初步了解。有別於「計劃」整全、有機的支援服務，這些支援計劃雖然目標不一，但它們都可歸類為「單項」、「機械」式的支援。它們一般標舉鮮明的目標及策略，就單一層面提供支援（特別是針對較微觀的層面，如某套教學理念或策略），限定了專責人員的支援模式及次數；為確保計劃的質素，它們往往會採取既定的支援程序、套件及評估工具。近十年，本地學校對於由政府、專上院校或私人機構提供的這類單項、機械式的支援服務已有相當認識及經驗。以本研究所訪問的 5 位來自不同學校的核心教師為例，他們或多或少都曾參與或統籌這些支援計劃，並對這類與校外機構協作的工作模式產生某種理解或觀感：

即是有時會比較……有些事會較官腔一點……舉例〔談及〕小班教學，「我們應該都會……照顧到每一位學生，例如你們設計的東西應該怎樣……」，很多用「應該」的立場。（T4/9889-9961）⁷

〔學校曾參與的協作計劃〕他們早已有第一步、第二步、第三步，又或是……舉例一些計劃一定要我們做 pre-test〔前測〕，不 pre-test 便不算參與他們的計劃。我沒有問題，因為已經參加了，但是沒有商量的餘地。（T1/7035-7106）

因為我最初接觸的是 AAA〔某機構〕的中文科支援……它的支援模式也很不同，收的價錢也很不便宜，但是提供的服務又限時數，次數比較着緊，而「次數」又是為了〔滿足〕次數而次數。它有目標，打出了一個「旗號」，但那個「旗號」令我經常問自己要如何做才能配合得到。（T3/743-1052）

假如匯入 Schein（1988）的諮詢模式來解釋以上教師的意見，我們可以推想學校教師在其中的參與角色。一如「醫生—病人」的意象，他們一經引入這些支援計劃，便得遵從專責人員告訴他們「應該」如何做，他們「沒有商量的餘地」，只能成為被動的受眾；或如「供應者—顧客」的關係，雖然他們保留身為「消費者」的優勢，

對各項支援服務行使選購、中止的權利，但對於該種「已購買」的支援服務，他們的多種需要在過程中仍然得不到關注。

由於未有從訪談教師身上深入了解這些支援服務的內涵及理念，本研究未能就其成效作任何探討，但明顯可見，受訪教師對這類支援服務的支援模式和自身身為參加者的角色有一定訴求。基於這些前備經驗，研究發現，校內教師在未清楚了解「計劃」及支援團隊的情況下，已建立起一種定型：

〔問：如何看學校以往所接受的支援？〕 Top-down〔由上而下的風格〕，真的是 top-down。〔即使沒有需要〕也要找些事來做，不可以不做事，其實是不是教育局一定要你做呢？又不可以說完全是這樣，但是它會說，在這樣的情況底下，你做這件事就對。（T2/10612-10682）

〔問：你當初對「計劃」有何預期？〕都預期它是同一樣東西，同一類型，或者可能同教育局差不多，即是也會來跟你開會吧，都不敢想太多的東西，即是不知道，都沒有甚麼大的期望。（T2/2180-2244）

小 結

在本節中，研究發現，學校發展主任的角色建立過程早於協作正式開展前已經啓動。一般學校教師已對學校發展主任產生「專家」角色的期許，這種定型於學校以往與不同校外機構所進行的單項、機械式的協作中大致形成。過去研究指出，校外支援人員的角色很大程度受制於他們在整個教育制度中的位置（Tajik, 2008），正如受訪教師 T2 所言，來自政府教育部門的支援便暗示了某種權力上的超然，可以判定「在這樣的情況底下，你做這件事就對」（T2/10668-10683）。在此情況下，「計劃」是一個由政府經費資助、以大學為基地的機構，而學校發展主任的工作是要到學校提供整全、互動、有機的支援，這種概念對於普遍曾接受本地單項、機械式支援服務的學校教師來說，是相對特殊和複雜的。「計劃」的學校發展主任在這情境下介入學校進行協作，應該如何調協其角色？下文將有更深入的剖析。

協作開展

經歷對科組的初步認識，S 與英文科四年級教師的協作正式開始。從當初對學生考測表現的分析，以及自己以往於同類學校推動閱讀教學的經驗，S 了解到要提升學生的閱讀表現，必先從閱讀動機着手。因此，S 打算於首次共同備課會議中，與 P 以及幾位教師共同檢視現有教科書的文章，判斷是否切合學生的學習特性，然後逐步透過挑選閱讀材料，向教師輸入相關的理論及實踐知識。

首次會議於放學後進行。甫進入會議的課室，S 便看見 P 與兩位教師坐着，面前是一案的教科書、教材。P 與教師們看見 S 便馬上從座位站起來，跟 S 點頭問好。一輪的介紹過後，安靜的課室才感覺親切點。當 S 正要從手提包拿出教科書及幾份閱讀材料，第四位教師才氣喘吁吁的走進來。P 邀請那位老師安坐稍息，會議便開始了。

會議開始說話的不是 P，而是 S。由課程綱要說起，到學生的課堂表現，到他校的試行經驗，會議一直由 S 帶領着。過程中 S 留意教師的表現，看見教師們雖然不時點頭、微笑，但難掩整天工作過後的疲累。S 特別留意 P，她有否領會的意圖，她與教師們的關係如何，她對學生學習表現的掌握是否清楚。經過近 90 分鐘的會議，S 引導教師意識到學校現時選用的教科書內容不是太深，便是題材缺乏趣味，並提議教師就着對課題的認識為學生選取合適的閱讀材料。S 作出這提議時特別留意教師的反應，因為 S 希望知道教師們對承擔工作的預備。但見 P 與教師稍有猶豫，S 便提出共同承擔搜尋閱讀材料的工作，並於下一次會議前透過電郵交流意見。

於第二次會議，S 與 P 和幾位教師便就着共同搜尋的閱讀材料進行篩選。當中不少為 S 所預備的，S 亦藉此示範如何對文章進行分析。雖然會議仍然由 S 主導，但 P 發言明顯多了，其他三位教師都開始參與討論。S 樂見會上討論氣氛的轉變。工作亦由教材的準備進入課堂設計。S 見教師的投入程度甚理想，便在詳細討論往後課堂的目標及設計大綱後，鼓勵教師撰寫教案。如是者，於過後的數次會議上，S 均有就着 P 及其他教師的教案初稿進行檢視及回饋，又於每次共同備課後，提出自己設計的教案進行比對，並且建議如何優化教師的設計。隨着會面次數增加，S 感覺與 P 以及幾位教師的關係愈見密切，教師對協作的投入感及擁有感愈見提升。

當學校發展主任 S 正式與教師開展協作工作，他對其角色建立的參與才正式開始。但正如 Chan (2009) 對自己身為學校發展主任的描述，進入學校之初，學校發展主任都要經歷角色選擇的兩難：一方面，「專家」的期望早已植根於校內教師之中，而這種角色的預期已暗示了協作過程中的某種權力關係（如「醫生－病人」、「供應者－顧客」）；另一方面，「計劃」以夥伴協作形式進行，持守的是「平等」、「參與」、「尊重」等理念，因為「計劃」從多年的經驗總結出，學校需要在這情況下才能真正改進。

面對這兩難，學校發展主任需要如何調協自己的角色？學校發展主任在介入學校的這段時間，需要判斷學校的情勢，摸索教師對於協作的觀感，一如 S 般敏銳地觀察教師的表現；同時，亦要盡快取得教師對學校發展主任的信心（credibility）及彼此之間的信任（trust），才能成功啟動教師推動教學改進（Chan, 2009; Perry, Komesaroff, & Kavanagh, 2002; Tung & Feldman, 2001）。

善用「專家」的期望建立信心

針對大學與學校協作的這種工作模式，西方學者曾質疑兩個機構間所存在的權力關係會否為協作帶來障礙（Clift, Veal, Johnson, & Holland, 1990; Kliebard, 1986）。協作關係中的權力共享，本來是有效達成教育改進的關鍵（Goodlad, 1988），但如 Hayes & Kelly（2000）分析，大學與學校之間長久以來存在着權力的不平衡，例如大學於教育改革的傳統中都扮演領導的角色，或以研究成果領先、帶動其他教育工作範疇，這些現象都界定了彼此之間「革新者—追隨者」的角色。這對於標榜「平等」的協作，便產生了矛盾。Chan（2009）反思，「計劃」屬於「來自大學」的組織，無可避免落在這權力關係中；但在協作初期，假如學校發展主任能善用這種權力上的優勢，妥當地顯示「專家」的實力，便能讓教師對學校發展主任產生信心；相反，他們便會遭受質疑，令教師對協作失去信心。

就如敘說中的 S，即使她期望教師擁有並主導整個會議，但於首兩次會議上，她都扮演主導的角色，訂定討論的議程、工作的行事曆和工作所預期的產出等。這一做法，可能是她判斷教師因以往協作的經驗而慣於把自己放置在被動受眾的角色，亦可能是她期望藉着初期的備課展示她這方面的專業知識及經驗，以讓教師產生信心，為日後建立平等、具效益的協作關係做好鋪墊。

從訪談中，受訪學校發展主任提及如何有意識地利用這個「專家」角色。SDO2 曾與 T2 所屬的英文科組合作，於課堂加入戲劇元素；又曾與 T4 及其他常識科教師推動探究式的科學活動。談及學校發展主任協作前期的經歷，SDO2 自覺若以「專家」的姿態進行會議，無論教師的前備經驗或積極性如何，都能於教師間建立一種信心。因此，他在協作開始時並不逃避這較為主導的角色：

根本上一走進學校的時候，會感覺到全校的人都很信任你的。當然，亦有不同的 readiness [預備度] 的，有些老師比較 smart [醒目] 的，就變了他會跟你一起討論的；那些學校的老師沒有那麼 smart 的，他們會等我給他們「餵東西吃」。但不論哪一種情況，[我] 也會感覺到我處於一種「老師很信任我」的位置。於是變成無論他們 [自己] 有沒有提議也好，當我一給予提議的時候，他們就會很接受。而當他們沒有提議的時候，就變成我完全「帶」着他們啦。……所以介入協作的流程通常就會很流暢的。
(SDO2/973-1286)

從 T2 及 T4 的意見中，本研究發現 SDO2 於協作的主導角色是得到認同的。支持這主導角色的力量，一方面來自「大學」的背景，同時亦來自 SDO2 個人的資歷及培訓背景。如敘說中的 S 一樣，SDO2 在他專長的範疇有相當豐富的專業知識、技能及實踐經驗，他本身亦是專業劇場工作者、編劇，在本地推動中、小學把戲劇教學手法融入正規科目已超過十年：

其實如果由中大來的，第一我們會有信心，因為始終覺得由大學方面，你們不單是支援學校，你們也做很多研究的工作……我們會覺得有點信心的保證。（T4/9526-9603）

我想有些人未必這樣了解，但是因為我知道他是做戲劇。又是導演，又是編劇，如果不信你，信誰？沒有理由不信你。而且在討論時，認為他說的很有道理，沒有任何抵觸的，那便做。（T2/7189-7269）

由此可確定，「計劃」的學校發展主任相當理解教師對其「專家」身分的預期，並有意識地利用這一身分幫助自己順利進入學校。這情況與 Hayes & Kelly（2000）所反思的經驗形成了有趣的對比。在 Hayes & Kelly 的個案研究中，一名大學學者進入學校擔任兼職協調員，與教師協作以提升科學科的教學。這位大學學者於協作一開始，便與校內對科學一竅不通的教師表達平等協作的意圖，教師則認為這項協作該由大學「專家」主導。在這種與教師期望背道而馳的工作模式下，協作未能得到預期成果，這位大學學者及其支援更為教師所摒棄。作者總結其失敗的原因，是未有好好處理教師對權力分配的期望，結果是「不適當越過了」（inappropriately transgressed）權力的界限。

着重實踐、親力親為以建立信任

學校發展主任主要是資深的前線教師，對學校內的教學生活有深刻的體會。正如敘說中的 S，她曾是任教小學多年的資深教師，相當留意及理解教師於下課後開會的狀態。若校外支援人員缺乏對學校狀況的理解，的確不能為教師提供到位的支援（黃顯華、梁歆，2009；Tung & Feldman, 2001）。其中，學校發展主任需要注意大學與學校工作文化的分別：大學傾向於探討較抽象的理論及知識，而學校則關注體現於教室當中的日常實踐（Goodlad, 1988; Tung & Feldman, 2001）。以下 T2 的意見正好表達了教師這種普遍的關注：

每一個項目所想出來的東西，我們不知道是否可行，我們沒有做過，但是當做完之後，他見到學生那種主動性，那他們便知道真的可行。其實老師就是這麼實際，他不跟你說理念……他不在乎可行與否。（T2/3968-4064）

學校發展主任深知協作所面對的困難是教師於時間、空間上的限制。敘說中 S 相當留意教師對搜尋閱讀材料這工作的反應，稍見教師的為難便提出共同承擔，亦於會議上提供大量參考材料。訪問中，SDO1 強調這種與教師共同承擔、親力親為的支援方式，實際工作「包括幫他們改教案，與他們一起，甚至會一起試教，一起協教」（SDO1/820-846）。SDO1 這種支援方式深得受訪教師認同，肯定了這對建立彼此信

任關係的作用；同時，學校發展主任親力親為、身先士卒的態度，亦能感染其他參與協作、抱持觀望態度的教師：

「同行」〔這描述〕是很好的，我先前說的一些校本支援，只叫我們備課交教案，這些當然不是同行。但SDO1會與我們一起去找資料，不只是我們自己找，然後一起去討論、一起做。同事眼見他們這樣落力，自己也要做得好。這是很好的，至少令同事會因而更加努力，這是態度的轉變。（T3/5444-5563）

例如「樂學日」的籌備，你們會走進來跟我們一起設計，還有就算是構思、買材料這些瑣碎的事情你們也會幫忙參與，又或者「故事人特攻隊」，你們幫我們一起訓練學生。這些令老師感覺到你們不是高高在上，或者是外人，是感覺到你們都一起去參與，跟我們沒甚麼分別，感覺很親切，是這樣建立的。（T4/11669-11802）

由此看來，「計劃」來自大學的背景對於學校發展主任身分的建立過程是把兩刃刀，一方面有助學校發展主任於協作初期利用「專家」身分順利介入支援，另一方面他們需要透過行動強調支援工作的實際、有用，以淡化大學學者長居於「象牙塔」、具學理而欠實作的形象（Hayes & Kelly, 2000）。如何發揮建設性的效果，同時爭取教師的信心與信任，則須視乎學校發展主任對介入學校的歷程、教師的觀感有否細緻的觀察與揣摩。

關注學校教師的急切需要

敘說中S只是支援P與四年級老師就英文科進行教學提升，這項工作由「校主」與校方共同策劃，雙方對於工作的流程、目標及成果都有部署，協作亦如預期般順利推進。但現實上，「計劃」的學校發展主任向學校提供支援時，往往要因應學校的突發需要而修訂或放棄早前的發展部署。學校發展主任這種須隨時回應學校需要的工作彈性、靈活性，早見於以往研究中（Tung & Feldman, 2001），而本研究進一步發現的是學校發展主任作出這些即時的回應時，能做到身同感受，以誠待人。

在研究訪談中，受訪者不約而同地提及學校發展主任如何盡力滿足學校一些重大而突發的需要，他們認為這些付出都是「額外」的。以下利用T3及SDO1的協作經驗為例。T3是一位課程統籌主任，亦是校內負責「計劃」協調工作的核心人物。學校在協作期內接獲政府教育部門的通知，即將接受「校外評核」，該校「校主」SDO1便迅速與學校策劃多項支援工作，以協助T3及學校解決燃眉之急：

其實外評對學校是很艱難的時刻，在這些艱難的時刻就盡量幫他們〔T3〕，盡量給他們任何精神上或實質上的支援，包括帶他們去看看別人完成外評的分享；他們

說「提問」〔教師於課堂教學提問方面的表現〕還不行，就幫他們做工作坊；中文科幫他們看教案，幫忙聯絡英文科 SDO A〔某位未有直接與 T3 協作的學校發展主任〕幫他們看英文的教案等等，從這些細節當中發覺大家的關係密切了。（SDO1/2165-2299）

對於 SDO1 於外評時所給予的支援，T3 印象尤深。當問及 T3 如何形容學校發展主任的角色時，T3 回憶「計劃」團隊內的不同成員如何迅速回應學校於外評前夕的突發需要，並以「朋友」形容彼此的關係：

〔問：你如何形容學校發展主任的角色？〕朋友……朋友已經很好。尤其是外評之前，SDO A 雖然和我們還沒有合作關係，但因為真的是「殺到埋身」〔迫在眉睫〕，所以都請 SDO A 幫手，那晚她幫我們看教案看到凌晨三點，我們也不好意思。還有其他科的學校發展主任幫我們，真的是很好的朋友。（T3/5666-5769）

從以下 SDO1 的訪談資料，我們得見她的支援已遠遠超過工作本身所需要的專業勞力（professional labor）。基於 SDO1 與 T3 背景相似，她能夠易地而處、產生移情作用，使她能深刻理解校內教師的需要及感受，在支援時「從心出發」。明顯地，SDO1 所動用的已是情感勞力（emotional labor）（黃顯華、朱嘉穎、余詠思，2006）：

至於對 T3，我就覺得……其實大家都頗相似的，因為可能大家以前都是 PSMCD〔學校統籌主任〕，所以我很明白他，他的角色、他的困難，他又是一個很 open〔開放〕的人，他很願意說出自己的難處，變了那支援是我們倆一起合作去推動同事。（SDO1/3513-3604）

今年我自己反思，覺得其實都挺需要親和力的，這是我自己的感覺，因為有時你去到一間學校，學校對你完全陌生，他們為甚麼要信任你呢？為甚麼他會覺得你能幫他呢？其實可能是你跟他交談之間，或者是平時的……可能開完會，開會固然要表現專業和真的可以分析到他們學校的情勢，但是更重要的是可能開完會之後，或者是平日例如電話之間的往來，他是覺得你真的能幫他，特別是跟你接觸那個人，……就是跟你接觸的人會覺得你……是用心去想，我覺得這也是其中一個重要的素質。（SDO1/111-345）

學校改進是「人感染人」的工作（黃顯華、朱嘉穎、余詠思，2006）。要影響學校，便先要影響這個組織內的個體；要使教師的信念改變，除了要在專業上令人信服，亦必須在關係上跨越信任的門檻。SDO1 與教師日常接觸時所表現的「親和力」，以及在關鍵時刻對 T3 所作出的傾力協助，是一個上佳的示範。

小 結

建立協作關係不可能一蹴而就。協作關係對於學校發展主任來說是個協商的過程，需要付出時間、技巧及勞力，當中包括相互的溝通及信任的建立，但這些往往須由掌握權力的一方採取主動（Knight, Wiseman, & Smith, 1992; Koop, 1995）。「計劃」一直強調學校支援隊伍必須與學校和教師建立「三信」（即信任、信心和信念）關係，才能協助學校進行改進試驗。

Chan（2009）對其身為「計劃」資深學校發展主任的十年工作進行反思時，肯定了這種「三信」關係對於學校改進的基礎作用。若利用 Bottery（2003）的「信任層次」（hierarchy of trust）較細緻地說明這種關係，則學校教師對學校發展主任的信任會隨協作的不同階段而演變。在協作初期，學校發展主任利用「專家」的角色介入學校，顯示專業知識及技能的掌握，取得教師的初步信任，這是「角色信任」（role trust）。在協作開展時，教師不斷藉着觀察和參與，「計算」及調整這種信任關係，例如教師留意學校發展主任的出現是否能帶來實效，還是強加教師的工作量。這是計算型信任（calculative trust），是屬於理性的判斷。隨着協作的發展，彼此經歷了更深入、更關鍵的互動和接觸（如 T3 於外評時所經歷 SDO1 的即時而密集的援助），便漸漸發展出一種人與人彼此連繫的感覺（即 T3 所稱爲的「朋友」關係），令這種信任關係從理性計算轉化成較重感性的實踐信任（practice trust）。

總結本部分所述，可以看到「學校發展主任」如何為建立這種互信關係而投放種種努力，而從受訪教師的回應中，亦足見從關係的建立來說，這些努力的回報是相當可觀的。

協作結束及延續

上學期的共同備課會議將隨着這一次檢討會議而完結。會議前，S 先與 P 就討論點進行梳理，並由 P 主持會議，與其餘三位參與協作的教師回顧整個備課、試教、觀課的流程。經歷密集的會議、溝通，S 觀察到教師於會上的討論氣氛較前期成熟，每每提及備課會議或課堂上的深刻片段，教師們便會談得眉飛色舞。他們反思自己於過程中的學習時，亦很具質素。有教師認為自己對如何按學生水平調適教材有更大的掌握，亦有教師坦誠分享自己教學上的不足及改進建議。S 樂見教師開始「擁有」這次教學改進的嘗試。

會議後，P 與 S 閒談，談到自己對於與校外機構協作的觀感有很大轉變。她很欣賞 S 能於過程中共同參與、親力親為，其中最深刻的，是 S 於觀課期間如何在教師的基礎上坦誠指出他們的問題，而又不失和氣。P 自覺身為科領導，從 S 身上所學非淺。S 看見 P 開始掌握共同備課的模式，認為可進一步把成效於科組內擴散，並藉此

提升 P 於科組內的領導能量。在 S 的鼓勵下，P 於下學期於二年級進行第二輪嘗試，而 S 則擔任顧問角色，協助 P 帶領二年級教師作另一次嘗試。

S 於協作初期的勞力投入能為良好的協作關係奠定基礎，但協作的目標不僅於此。「計劃」於學校所推動的任何工作，最終指向都是建立教師的能量，協助教師、學校長期關注教學效能及自我完善。如敘說中備課會議所出現的互信關係（會議上主動分享、坦誠指出不足的討論氣氛），最終都是為教師的專業成長而服務（敘說中教師反思如何調適以學生為本的閱讀教材）。因此，當 S 觀察到與教師的互信關係有一定基礎，她需要同時誘導教師，不斷推動教師於過程中學習。在這當中出現了一個關鍵的權力轉移過程，便是學校發展主任逐步把支援工作放緩，讓 P 慢慢接管改進工作。

逐步放緩支援工作——有關賦權和教師學習的過程

學校發展主任清楚理解自己於協作初期的主導協作關係，或與教師共同承擔（或甚至自行承擔）工作，都只是暫時性、過渡性的，不能恆常為之，目的都在於建立互信關係。從受訪學校發展主任身上，研究員發現他們在實際支援中非常強調這一點，否則，長期採取這種工作模式只會令教師產生依賴，其一是對資源供應的依賴，而更甚者是慣於對「專家」權力的服從，出現前文所述「供應者－顧客」、「醫生－病人」權力關係的典型（Schein, 1988）：

其實如果說開始的時候要建立大家的信任，並且令他覺得你真的與他一起，這都是可以的，但如果長遠來說會發覺有個問題，就是他會依賴，例如有些學校其實都會覺得我寫了份教案給你，你一定會很仔細去看每一個步驟，然後我就按你給我的教案去做，但我就……現在都要慢慢在取捨。（SDO1/889-1017）

然則，學校發展主任如何從前期的主導角色促進這關係的轉化？SDO1 及 SDO2 均明言，隨着協作關係漸漸成熟，需要逐步讓教師嘗試。例如 SDO1 針對上述教師對於教材、資料供應的依賴，面對經已合作兩年的教師，需要「忍一下，不要這麼快給同事拿出我早已預備的修改版」（SDO1/1050-1072），就着教師所草擬的版本進行反覆討論及優化。對學校發展主任領導和權威的依賴，SDO1 於描述推動其中一所學校進行課堂研究時，承認初期的模式很主導，但經歷了兩年協作，「今年就嘗試邀請他們多一點，即是多一點同事一起去發表意見，我最後才說，……即是我也企圖令科主任去帶會多一點，就是他們負責多一點去分享」（SDO1/1200-1269）。

又以 SDO2 帶動 T5 進行戲劇教學的經驗為例，整個協作過程前後橫跨三年，當中 SDO2 所扮演的角色有一個轉化過程：從當初主導課堂作出示範，到主動要求教師

協助帶領，到最後只是從旁協助、作出適時支援，正正展示了協作關係中的權力如何逐步轉移：

戲劇〔支援〕通常都是一個過程，像 T5 的個案，其實是一個與兩位老師合作了三年的過程，所以很清楚地看到，最早期基本上我與老師走進課室〔試教〕時，〔需要〕我帶領整個課堂；然後直到中期，我已清楚說明：「不如你帶領一部分的課堂吧」，而現在我感覺到我不從旁協助，那幾位老師也能教好課堂；只不過如果我們當初一起計劃課堂，而到正式教的時候我不在場的話，他們會比較緊張，所以我在場只是純粹「幫幫忙」開聲而已，就是這樣用一個時間、過程去協助他們的。（SDO2/4001-4201）

這裏牽涉兩個直接影響推動教師持續改進的關鍵因素：

1. 支援歷程中的「賦權」（empowerment）過程——「計劃」從多年推動學校全面改進的經驗中，歸納出一系列關鍵因素，其中「賦權承責」是其中的重點（優質學校改進計劃，2009）。「計劃」的學校發展主任介入學校進行支援，協作的範疇及年期始終受資源所限，在短短的支援過後，即使協作產生多大效果，若參與教師未掌握及認同所參與的改進嘗試，改進成效將不能延續（黃顯華、朱嘉穎、余詠思，2006）。正因如此，無論是敘說中的 S 或是 SDO1 及 SDO2，都強調於協作中、後期有意識地淡化初期的權力優勢，明顯地向教師表達逐步賦權的意圖，把「作主的」意識歸還學校教師，這才有望把協作期內的嘗試於校內延續下去。
2. 學校發展主任對於教師學習過程的理解——Rust & Freidus（2001）嘗試把校外支援人員與學校教師理解成「教授者－學習者」（teacher-learner）的關係，意義在於學校教師不可能一夜間習得如何改進，當中所牽涉的知識、技術、態度繁多而複雜（如外顯的、隱含的），都需要學校教師透過與校外支援人員的協作中學習。教師是如何學習的？Lieberman（2001）指出這是校外支援人員必須清楚了解的課題，並提出從專家上學習、從實作中學習的進路。從專家身上，教師可以透過緊密的交流及不斷觀察專家，習得教學的知識及技術，這可以是專家本身所積累的學理或前線實踐知識（例如，科學探究活動的理論知識、進行戲劇課堂時的場地設置），或是專家從支援其他學校所附帶的經驗之談（例如，他校進行同類型專題研習活動時的可行做法）。但教育是一種藝術，牽涉的知識、技能甚至態度都不可言傳（例如，P 所指「於觀課期間如何在教師的基礎上坦誠指出他們的問題，而又不失和氣」），教師必須在實作中的不斷嘗試、失敗和成功慢慢習得。這進路對解釋 SDO2 支援 T5 作戲劇教學的經驗來說尤其準確。

Chan（2009）反思其身為「計劃」學校發展主任促導教師學習的經驗時，更進一步證明與教師建立「認知師徒關係」（cognitive apprenticeship）（見 Collins, Brown, &

Newman, 1989) 的可行性。這種關係的建立嘗試打破傳統（特別是東方傳統）以來教授者與學習者之間「專家－新手」(expert-novice) 的分野。雖然學習過程之初，基於兩者對某範疇知識和技能的差距，學校發展主任的「專家」角色較為明顯，但隨着過程中不斷鼓勵及促導教師學習、觀察和實踐，共同探索未知，讓教師慢慢掌握及擁抱所學，兩者之間的「專家－新手」界限亦漸漸變得模糊，或更進一步轉化成齊足並驅、互相激勵的新關係，為教師和學校發展主任雙方都帶來助益。

在現實情況下，上述學校發展主任的做法能帶來甚麼效果？且看經歷兩年協作的 T4，對於學校發展主任這種「有立場不會過位」的做法有何理解：

因為我們也跟好幾位的發展主任合作過，在兩年當中……大致上讓我們看到很一致的是同事的支援角色，你們是很有自己的立場的，不會過位的。怎樣為之「有立場不會過位」呢？就是說你們的支援能帶動我們的老師發展，不是說甚麼都給你，你照着做，其實我們看到很多事情你們心中有数，可能最後的 product [產出] 你們都預計是會這樣發生。你們手上也有很多資料，很充足的，但是你不說一下子放給你、交給你，讓你跟着做，其實這樣幫不到我們。我們看到是有進程的，你們會陪我們一起開會，引導我們的老師自己去思考、自己去設計，當我們有東西交給你們的時候，你們會跟進，去改良，提供意見，再給我們其他學校的參考、經驗，我們覺得這也是很重要的。因為我們不是說一輩子也跟着中大走的，其實老師的培訓反而重要過當中你交給我的東西，做出來很美、很好，但當中老師學不到東西，是等如白費的，所以我覺得很欣賞的。(T4/8056-8440)

從以上 T4 的表述，足見教師對「計劃」這種讓教師逐步學習、承擔權力的支援理念有相當透徹的了解及認同。在「三信」關係中，「信任」和「信心」先行，原因是兩者都可藉着學校發展主任於協作初期付出的專業勞力及情感勞力而達致，但教師能否於「信念」層面信任及擁抱「計劃」，因牽涉教師本身的學習、承擔與自行轉化的過程，實非朝夕之事。「計劃」學校發展主任的角色便是在過程中伴行，創設或把握機會促導教師學習及反思。敘說中為方便描述，刻意把這過程稍作壓縮，而實際上這「信念」的建立可以是個漫長而持續的過程。

協作過後教師對學校發展主任角色的理解

敘說中 S 與幾位教師於上學期的協作已進入尾聲，P 表示對於與校外機構協作的觀感有很大轉變。究竟協作過後，教師對學校發展主任的理解如何？本部分回到 111 位教師於問卷的意見。研究同樣對圖片的選擇及文字表達進行編碼及歸類，結果發現教師的回應普遍指向「合作活動」的分類（有關圖片分類及教師觀感的詳細描述見附錄）。

在「合作活動」的分類下，教師主要選擇了「二人三足」、「合作拼圖」、「握手」及「共舞」等。這些圖片有以下的隱喻意象：這些活動都需要兩位或以上的參與者；他們在動作中需要合作，以達成共同目標；他們付出相若的勞力，亦共同分享權力。根據教師的說明，他們不約而同地認為學校發展主任的角色是「夥伴」、「一份子」，工作是與教師「一起」「合作」的（原文照錄）：

- 當遇到教學難點時，能提供適切的幫助，同時也能為教師切身處地作出意見，並提供協助
- 我們的關係密切，他們像我們學校的一份子，和我們結成夥伴關係，一起面對要解決的問題
- 合作夥伴，共同為學生努力，期望設計出有效的教學
- 手拉手，肩並肩，一齊協助學校發展
- 是一個合作夥伴，協助校方重新整理，釐清有關計劃／方向，是從引導方面入手，非主導者
- 經過合作後，我覺得學校發展主任是學校的合作夥伴，大家的合作關係是雙向、互動，而不是純粹提供指引

另外，「心」的圖片亦為較多教師所選擇，但由於圖片性質及文字描述有所不同，未有把它歸類於「合作活動」的類別之下。圖片所示，大大小小的心形圖案互相緊靠；從教師的說明中，學校發展主任除了在支援上表現出專業性外，對待學校更是以「心」以「誠」（原文照錄）：

- 用心為學校發展而籌謀的專家；學校發展主任各具專業，除了知識上的專業指導外，更有情並有心為教育而付出
- 同行者，付出真心，為教育、為老師，一同想法子
- 除了達到預期的期望，亦可見他們對教學／教育充滿熱誠，有助推動教育界的發展

綜合以上兩類意象，本研究可確定教師於協作後認為學校發展主任所扮演的是「夥伴」的角色。身為稱職的「夥伴」，他們當然應該與「專家」一樣，在知識及技能上具備高度的專業性，同樣可協助教師解決日常面對的問題；但「夥伴」更着重與教師的同行、合作，朝共同目標而群策群力。他們所用的策略是啓導、鼓勵、培育及引導教師反思、學習，工作過程所產生的成果是「人」的成長多於項目的果效本身。這角色對於支援人員本身質素的要求就是敏銳的觀察和溝通能力、專業與情感的平衡。這於前兩節的訪談資料中已看到大量憑證。

從結果中，「專家」的「專業人士」及「工具」類圖片只錄得少量回應。這結果證實隨着協作的進行，學校發展主任於教師眼中的角色已由「專家」過渡成爲「夥伴」。若借用 Schein (1988) 諮詢模式的第三個分類「過程諮詢」說明這種關係，那就是學校教師期望與校外支援人員合作，以判別問題的性質與可行的解決方法，並在校外人員的支援下回應問題。在這種權力共享的諮詢模式中，無論是個人或制度的權力，都無法界定哪一方是關係的支配者。Swaffield (2005) 認爲，這是協作關係中最理想的模型。

小 結

敘說中 S 與 Q 小學英文科教師的協作進入尾聲，「計劃」應如何評估這「小齒輪」支援工作的成效？對於單項、機械式的支援服務機構而言，其成功指標是服務於受眾身上產生預期的成效，得到受眾的認同，並在其他有需要提升質素的範疇繼續引入相同或同類型的支援。爲此，這類協作項目的支援人員自然於協作中維持「專家」的地位，不輕易在過程中下放權力，傾向培養受眾對自己的依賴，因爲如 Gordon (1984) 所指，擔當支援者的角色本身是具有誘惑力的 (seductive) (p. 203)，而且受眾長期依賴這種支援服務能確保可觀的利益。這與本計劃推動學校改進的目標可謂截然不同。「計劃」期望學校能在協作過程中學習建立自我完善機制，因此會在過程中向學校教師逐步賦權，並積極啓導他們反思、學習，目的是提升學校教師的變革能量，讓他們能自行繼續推動變革。因此，若學校希望延續「計劃」的支援服務，誠然是對「計劃」支援質素的認同，但「計劃」更樂見學校獨立地繼續走在變革之路上。換言之，「計劃」的成功指標是讓教師經歷協作過後，終能肯定地說「我做到了！」

總 結

本文透過敘說研究的方式，整合 2 位學校發展主任及 5 位學校教師進行協作的不同經驗，敘說一位學校發展主任介入學校科組進行支援的歷程，以探討學校發展主任於協作過程中的角色及其建立過程。貫穿整個協作歷程，本研究確立學校發展主任於協作中所扮演的角色包括「專家」及「夥伴」，這與以往針對「計劃」或西方社會大學與學校協作的研究呈現大致相同的結果（例如，黃顯華、梁歡，2009；Chan, 2009；Rust & Freidus, 2001；Tajik, 2008；Tung & Feldman, 2001），而本研究進一步發現學校發展主任的角色在協作過程中經歷一個轉化、調協的過程。

本研究把學校發展主任的角色建立過程重置於脈絡中呈現，發現這過程早於協作前已經開始。基於大學與學校間的權力差距，以及參與不同校外支援計劃的經驗，學校教師對於學校發展主任早已產生「專家」的期望。縱使學校發展主任不宣稱自己

是專家（黃顯華、梁歆，2009），但他們並不逃避這角色期望，反而有意識地利用這種權力上的優勢，以「專家」的姿態進入學校，於協作初期建立學校教師的信心。而隨着協作繼續，學校發展主任需持續仔細觀察校內情勢及需要，與教師緊密溝通，並以專業及熱誠的態度提供支援，與學校教師建立信任關係，逐步成為教師眼中的「夥伴」。研究發現，學校發展主任在實踐改進工作的過程中，同時要展現「計劃」的核心價值和原則，這對於學校發展主任的個人質素有極大要求。

研究亦發現，權力的調協相當重要。雖然學校發展主任為建立教師的信心而扮演「專家」，但為了使改進工作的效能能夠於校內紮根和延續，學校發展主任十分強調建構學校教師的改進能量，因此在觀察到開始建立了信任基礎時，便有意識地淡化初期的主導地位，逐步賦權，讓教師掌握及擁抱改進工作。這種權力的先收後放，為「計劃」與學校的協作過程添上特色。反觀本文中先後提及的其他兩類支援，一類是支援人員於整個協作過程中完全掌握權力（例如受訪教師以往參與過由政府或其他機構人員主導的支援），一類是從協作開始便把權力下放與教師共享（例如前文中 Hayes & Kelly 個案中的大學學者與教師的協作經驗），它們均未能有效協助學校持續改進。原因是，前者在缺乏協商的情況下，容易令教師長期慣於服從指令及執行套件而產生依賴，難以自行持續改進；而後者則未有好好處理協作初期學校教師對權力分配的期望，在傳統以來大學與學校存在着權力不平衡的背景，無論校外支援人員及學校教師都未能安身於彼此認同的角色位置進行協作，即使學校支援人員權力共享的意圖是個良好意願，但結果是不幸地叫人失望。

「計劃」於香港本地推動學校改進工作，從早年借鑑外國的學校改進理念及策略，到汲取本土元素，愈趨成熟，總結出學校改進工作必須由政策、專家帶動（policy-led and expert-led），過渡至學校教師自行帶動（practitioner-led）（趙志成，2009），其實是「計劃」多年以來從實踐經驗中不斷嘗試、摸索的成果。本研究所呈現學校發展主任於協作中由「專家」至「夥伴」的過渡，正是「計劃」這種發展歷程於微觀層面的呈現。

結語

本研究選擇這種融會式的敘說研究方式，報告及探討「計劃」學校發展主任於不同學校的支援策略及其角色建立的歷程，其實是一種妥協。研究員一方面考慮到每所學校的校本需要及情勢複雜紛陳，因此學校與「計劃」協作的每個歷程都是個截然不同的故事，利用個案研究展現當中的發展自然有其優勢。然而，這些協作過程本身存在太多變數，本研究無法以單一個案為典型而對之深入研究，否則便會抹掉了太多有趣的細節。

或許這種多元性及複雜性正好描述了「計劃」學校發展主任於學校前線的支援工作。學校的情勢及需要、對協作的前備經驗及觀感、參與協作者本身的能量及態度等等，固然為支援工作帶來變數；另一方面，由於由協作推動的學校改進始終由「人」所帶動，而「計劃」內各學校發展主任本身亦有着不同的專業背景、工作風格及個性，這些因素對協作關係及校外支援人員角色的建立有何影響，都有待未來的研究繼續探討。

筆者參與「計劃」的本地學校改進工作多年，對 Fiske (1993) 建議如何與學校建立關係、開展工作的描述感受甚深，就是「做你可以做的事」(make do with what one has)，這是校外支援人員不斷累積及反思其工作成功、失敗經驗的總結。筆者總結過去多年的前線經驗，把它理解為「見機行事，隨機應變」。這看似老生常談，但筆者認為它能夠真確反映學校改進支援工作的性質：一門沒有成式定例可循的藝術。

註釋

1. 這一系列由香港中文大學發起的整全學校改進計劃包括：香港躍進學校計劃 (Hong Kong Accelerated School for Quality Education, 1998–2001 年，中、小學共 50 所)、優質學校計劃 (Quality Schools Project, 2001–2003 年，中、小學共 40 所) 及優質學校行動計劃 (Quality School in Action Project, 2003–2004 年，中、小學共 13 所)。
2. 目標一致 (unity of purpose)，意思是校內管理人員、教師對於學校的長遠發展有共同願景，並為學生福祉而不斷努力；賦權承責 (empowerment coupled with responsibility) 強調教師的專業增能，讓教師共同參與及承擔學校發展工作，有別於由上而下的工作文化；發揮所長 (building on strengths)，指改進工作必須以學校、教師及學生的準備程度和現有優勢為基礎。
3. 以「計劃」於 2004–2008 年所推展的支援工作為例，曾接受本計劃服務的教師總人次為 60,646，即每年平均超過 15,000 人次。詳見趙志成 (2009)。
4. 這 111 位教師是「計劃」中「跨校學習社群」的參與者。「跨校學習社群」是「計劃」自 2005 年起成立的一系列針對學校不同學科、工作範疇的學習組織，以香港中文大學為基地，邀請參與「計劃」的學校派出教師參加主題式學習活動。2009–2010 學年，「計劃」開展的「跨校學習社群」共 5 個，參加者均來自「計劃」中的小學。
5. 香港政府教育局自 2003 年起落實學校自我評核及校外評核的政策，以全面和有系統地檢視學校的整體發展。校外評核期間，教育局會派出專業的校外評核隊伍到選定學校進行評核工作。由於校外評核涉及學校表現的評鑑，學校及教師一般都大為緊張。
6. 「校主」是「計劃」團隊內對專責跟某學校聯絡的學校發展主任的稱呼。他們一般會由介入某學校開始，便負責該校的情勢檢討、核心會議等，對該校的情勢及發展需要均有較深入的理解。
7. 以下為研究引用訪談資料的格式。T 是受訪者身分的代碼 (T 為教師、SDO 為學校發展主任)，1 是受訪者的編號 (受訪教師共 5 位，即 T1 至 T5；受訪學校發展主任共 2 位，即 SDO1 和 SDO2)，斜線後的數字為引文於訪談稿的字數範圍。為提高引文的

針對性及可讀性，筆者曾作出省略（省略號）及補充（方括號內文字），後者不計算在字數範圍內。

參考文獻

- 教育局（2009）。《校本支援服務（2009/10）——小學、中學及特殊教育》（教育局通函第34/2009號）。香港：教育局。
- 黃顯華、朱嘉穎、余詠思（2006，6月）。《學校發展主任的個人成長及團隊發展：一個協作計劃下學校改進的視域》。文章發表於第一屆「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會，香港，中國。
- 黃顯華、梁歆（2009，5月）。《大學與學校協作下學校發展主任的理念、策略與角色——香港優質學校改進計劃的個案研究》。文章發表於第三屆「學校改進與夥伴協作」兩岸四地研討會，澳門，中國。
- 趙志成（2007）。〈優質學校改進計劃角色——大學支援學校改進的歷程〉。《優質學校改進計劃通訊》，第4期，頁2-5。
- 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》。文章發表於第三屆「學校改進與夥伴協作」兩岸四地研討會，澳門，中國。
- 蔡敏玲（2004）。〈我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化〉。《國立臺北師範學院學報》，第17卷第1期，頁493-518。
- 盧乃桂（2006，6月）。《學校的改進：協作模式的「移植」與本土化》。文章發表於第一屆「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。
- 優質學校改進計劃（2009）。《優質學校改進計劃（2004-2009）總結報告》。香港：香港中文大學香港教育研究所優質學校改進計劃。
- Bottery, M. (2003). The management and mismanagement of trust. *Educational Management and Administration*, 31(3), 245-261. doi: 10.1177/0263211X03031003003
- Chan, H. Y. P. (2009). *Expert? Collaborator? Or a pair of hands? Autobiography of an external change agent accounting for the process of role negotiation in the context of university-schools partnership* (Unpublished doctoral dissertation). University of East Anglia, Norwich, England.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clift, R., Veal, M. L., Johnson, M., & Holland, P. (1990). Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-62. doi: 10.1177/002248719004100207
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Fiske, J. (1993). *Power plays, power works*. New York, NY: Verso.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1988). School-university partnerships for educational renewal: Rationale and concepts. In K. A. Sirotnik & J. I. Goodlad (Eds.), *School-university partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp. 3–31). New York, NY: Teachers College Press.
- Gordon, D. (1984). *The myths of school self-renewal*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York, NY: Teachers College Press.
- Hayes, M. T., & Kelly, M. (2000). Transgressed boundaries: Reflections on the problematics of culture and power in developing a collaborative relationship with teachers at an elementary school. *Curriculum Inquiry*, 30(4), 451–472. doi: 10.1111/0362-6784.00174
- Hopfenberg, W., Levin, H., & Associates. (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893–1958*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Knight, S. L., Wiseman, D., & Smith, C. W. (1992). The reflectivity-activity dilemma in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 269–277. doi: 10.1177/0022487192043004005
- Koop, A. (1995, February). *Purposeful partnerships, the practicum, and curriculum fidelity in initial professional preparation programs*. Paper presented at the 2nd National Cross Faculty Practicum Conference, Gold Coast, Queensland, Australia.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591–596.
- Lieberman, A. (2001). The professional lives of change agents: What they do and what they know. In F. O'C. Rust & H. Freidus (Eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 155–162). New York, NY: Teachers College Press.
- Perry, C., Komesaroff, L., & Kavanagh, M. (2002). Providing space for teacher renewal: The role of the facilitator in school-university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 243–257. doi: 10.1080/1359866022000048402
- Rust, F. O'C., & Freidus, H. (2001). Introduction. In F. O'C. Rust & H. Freidus (Eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 1–15). New York, NY: Teachers College Press.
- Saxl, E. R., Miles, M. B., & Lieberman, A. (1989). *Assisting change in education: A training program for school improvement facilitators: Trainer's manual*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schein, E. H. (1988). *Process consultation, volume 1: Its role in organization development* (2nd ed.). London, England: Addison-Wesley.

- Swaffield, S. (2005). No sleeping partners: Relationships between head teachers and critical friends. *School Leadership and Management*, 25(1), 43–57. doi: 10.1080/1363243052000317082
- Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251–271. doi: 10.1177/1365480208098390
- Tung, R., & Feldman, J. (2001, January). *Promoting whole school reform: A closer look at the role of external facilitators*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSET), Toronto, Canada.

**The Role of School Development Officers as
Agents of School Improvement in the Context of University-School Partnership:
Revisiting the Notion of “Expert” and “Partner”**

Pauline Ho-Yee CHAN, Antony Man-Ho LI, & Hin-Wah WONG

Abstract

In the past few decades, an abundance of research effort was drawn to investigate the role of external change agents bringing about positive changes to school in the context of university-school partnership. No matter what titles given to external change agents, their roles have been widely recognized as “experts” and “partners,” with the former mainly as figures of authority and the latter as working affiliates with shared goals and accountability. School teachers’ expectation and perception of these roles are also found to be influenced by various factors, and would evolve along the course of collaboration. This article examines the process of role negotiation of school development officers in collaborating with schools under the Quality School Improvement Project (QSIP), a large-scale university-school partnership project for school improvement in Hong Kong. In the form of narrative inquiry, the article attempts to provide a contextualized basis in Chinese setting for further discussion of the roles of “expert” and “partner,” which is of crucial importance both to the enrichment of recent literature, and the success of any university-school partnership project.

Keywords: university-school partnership; role negotiation; narrative inquiry

附錄

問題 1：回想協作開始前，我預期學校發展主任的角色是……

分類	圖片	受訪者說明
專業人士	指揮家	<ul style="list-style-type: none"> 帶動學校發展，指出明確的方向，避免迷失 「你們的學校應該要咁咁咁，唔好咁咁咁」〔廣東口語〕 好像指揮家一樣帶領我們去試行一些創新的教學法，及檢視我們有的教學策略 統籌各科，起領導作用 是一位老師，是來「教」我校同事怎樣教，怎樣安排 指揮學校發展的方向 因中大每位學校發展主任擁有很多寶貴前線經驗、智慧，是專業的學校發展改善人員 能像指揮家一樣，助我們分工合作，共同奏出美妙的「樂章」 帶領學校進行課研，組織整個小學課程 教導或提點我一些仍未清晰的方向或知識 像指揮家，指揮我們思考，要我們在課堂上不斷用腦 像指揮一般，指導、引導我們在學與教上取得進步 指導及分析學校情況 預期像「課展」一樣，吩咐大家開會，做東做西
	醫生	<ul style="list-style-type: none"> 以局外人的身分診斷學校現時推行的政策或方向是否適切，從而提出意見及改善建議 留意學校本身的不足 指導我們診斷現有問題，找出解決方法 能以專家的身分為學校「把脈」，指點「迷津」 為學校探討現有的問題 「診斷」各學校／教師的教學問題及可改善的地方，提供意見 能為學校遇到的困難及日後發展作出專業意見及「診症」 她檢視我校教學的情況，從而提出改善空間 像個外人去指出學校的問題 協助學校分析學校的狀況，包括強弱、身體機能，再根據學校的狀況給予處方，令身體愈來愈健康 可以找出本校行政及教學方面的問題及癥結，從而對症下藥，提升教學的果效
	導演	<ul style="list-style-type: none"> 對很多事情（教學、科目知識）都有豐富的經驗和知識 指揮我，要求我在學校裏做一些他想我做的事 如導演般指導我們發展課程 可指導、領導我們工作、教學 指揮操控所有課程，老師只是配合演繹便可，只要按導演的編排便可成事 較理論性

分類	圖片	受訪者說明
工具	鑰匙	<ul style="list-style-type: none"> • 解開教授數學的難點 • 為學校把脈，找出強弱，按學校的發展緩急，給予打開發展門戶之鑰匙 • 能為我解決大部分疑難（教學、課程上的），能使我優化教學 • 給我解難之匙，為我解決推行英文課程的疑難 • 是一條鑰匙，開啓大家對課程設計的大門，使中文科更專業 • 課程發展到某階段，或許會遇到障礙，學校發展主任正正是解難之人 • 她能啓發我們如何將一些課題生動及有效地表達
	指南針	<ul style="list-style-type: none"> • 協助學校制定活動目標，使活動發展順利 • 能指點在數學教學上各方面的策略、技巧 • 指南針提供方向，指導我們該向哪個方向走 • 指南針，能指導我們正確的方向，並且能夠達到目的地 • 我認為學校發展主任的角色像是指南針，為學校的發展提供方向，特別是在學校如何改進方面 • 指示教學方法／路向 • 能給我發展的方向
	工具箱	<ul style="list-style-type: none"> • 專家，能協助學校查找不足，並為學校的發展提供專業的指導及支援 • 萬能，很多問題都可以解決到，會有很多工具提供給我們 • 功能性、協作性，提供學校服務，有助學校發展 • 能在課程內容上提出意見及提供教學工具、軟件等協助 • 協助學校發展某一個特定的科目，及提升任教該科目教師的能力
	萬用刀／手	<ul style="list-style-type: none"> • 去年校內同事曾參與 MEET，並跟我分享，他們的分享令學校覺得學校發展主任是周身刀張張利 • 把他的專長推介到學校，協助學校發展和推動有關政策 • 百變百搭，經驗豐富，提供支援，專業人才（這年接觸：果然，可惜時間太短，你們又太忙；但多謝！） • 時常協助學校提升數學科的學與教；是百寶箱，經常提供不同意見，及多方面（全面）支援
	路標	<ul style="list-style-type: none"> • 在我們遇到困難時，為我們解難 • 我預期學校發展主任的角色是給予學校／教師一些指引／指導去實行一些校本的計劃 • 指導路向

問題 2：協作至目前為止，我認為學校發展主任的角色是……

分類	圖片	受訪者說明
合作活動	二人三足	<ul style="list-style-type: none"> 當遇到教學難點時，能提供適切的幫助，同時也能為教師切身處地作出意見，並提供協助 經過大半年合作，我發現當我們遇到困難時，中大就會與我們一起解決，一起面對 與我同行 手拉手，肩並肩，一齊協助學校發展 細心，盡力支援學校，很希望有第二年合作機會 夥伴，朝同一方向找出路 並肩作戰，一步一生天 我們的關係密切，他們像我們學校的一份子，和我們結成夥伴關係，一起面對要解決的問題 合作了 10 年，我覺得學校發展主任已經與我融為一體，扶持我邁步向前 同行者，以經驗來陪伴學校發展，既有指示性，又不是指揮 能透過訪校、工作坊、備課、觀課，為學校、教師帶來新的教育及校本文化。其專業意見減少管理衝突 其實學校發展主任不但可以帶給我們一些新的思維方式，而且是與我們一起並肩前進，作出最合適的支援，而且之間是不斷有溝通、協作 合作夥伴 在教學生涯中，需要「同行」者的協助，有默契及互相扶持，才能向着目標進發 合作、互動 攜手合作 合作夥伴，不會看着我死，因我跌倒，但都無益處，反而陪伴我，俾支持我，等我可以去到終點，有些得着 一起合作，給予支持共同努力，適當引導 合作夥伴，支援本科在校的發展 一位富專業知識的最佳合作夥伴，以專業、適切、態度親切的方式為我們排解疑難
	合作拼圖	<ul style="list-style-type: none"> 先了解各級的需要和學習目標，再進行統整 幫助大家互相協作，同心解決問題 增加團隊合作，令我們各人發展所長，互相協助，長遠的互相配合、建立，一起為學生做好 她與我們一同協作達成我們所訂的目標 合作的夥伴 和學校合作，去完成「學校發展」這一任務 協助，無論與校內同事與中大合作 互相討論，分享，協作，支持對方

分類	圖片	受訪者說明
合作活動 (續)	合作拼圖 (續)	<ul style="list-style-type: none"> • 整合社群內各老師的專業，共同分享成果 • 與我們共同探究，整合資源發揮 • 是一個合作夥伴，協助校方重新整理，釐清有關計劃／方向，是從引導方面入手，非主導者 • 願意共同協作，互相幫助，但課堂經驗較貧乏
	握手	<ul style="list-style-type: none"> • 是學校及老師的夥伴，不單提升教師的能力，更令教師走向專業發展，及令教師感到所走的路，是不斷有人在旁支援及支持的 • 合作的夥伴，互相支持及學習 • 經過合作後，我覺得學校發展主任是學校的合作夥伴，大家的合作關係是雙向、互動，而不是純粹提供指引 • 協助推動教學 • 經過了一年的合作，與中大的關係是友好的、舒服的，感覺上沒有太大壓力，但在有需要的時候，會伸出援手 • I am not alone. Many people around us will give us a hand whenever we need! Just tell our true feeling • 協助副校長明白自己的崗位角色，互相合作 • 好朋友，在教學上提供大大小小的支持。盡力協助及支援，像朋友般有難同當 • 共同合作，協助學校的數學教育發展
	共舞	<ul style="list-style-type: none"> • 合作愉快，按學校的能力做到最好 • 像夥伴一樣，大家互相合作，共同備課、試教、檢討，很感謝學校發展主任的熱心幫忙，使我們的教師獲益良多 • 未必能解決所有教學上的困難，也未必能有針對性〔校本〕的 solutions，但 MEET 是一個夥伴，會 facilitate 我們去自行想出 solution • 大家都愉快地、合拍地「跳」出美好的新一頁 • 合作夥伴，共同為學生努力，期望設計出有效的教學 • 我們有需要／不明白的地方，就好似拍檔咁配合我們的步伐加以協助，輔助我們改進
心	心	<ul style="list-style-type: none"> • 用心為學校發展而籌謀的專家；學校發展主任各具專業，除了知識上的專業指導外，更有情並有心為教育而付出 • 同行者，付出真心，為教育、為老師，一同想法子 • 除了達到預期的期望，亦可見他們對教學／教育充滿熱誠，有助推動教育界的發展 • 是我們的良師益友，協助我們 • 這是一班對教育很有心的人，到不同學校交流經驗，是我們最佳的合作夥伴