

教育研究集刊

第五十六輯第一期 2010 年 3 月 頁 99-126

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 改進計畫的個案研究

梁 歆、黃顯華

摘 要

本文主要報告了一個長期持續研究的初步和部分的發現，即優質學校改進計劃的學校發展主任在協助學校整體改革中所發揮的作用。報告主要聚焦在以下兩點：（1）SDO 是如何幫助並促進學校改進的，換句話說，SDO 都採用哪些策略促使學校改進，以及 SDO 對這些策略的看法；（2）SDO 在學校改進過程中扮演著怎樣的角色。本研究的資料收集方法包括訪談和文件搜集。研究發現，學校發展主任秉持優質學校改進計劃所倡導的理念進行學校改進的工作。在夥伴合作的過程中，學校發展主任主要採用五種策略促進學校改進，他們主要扮演著促進者和評友的角色。

關鍵字：學校發展主任、學校改進、改進策略、改進者的角色

梁歆，香港中文大學香港教育研究所博士後，天津師範大學文學院講師

黃顯華，香港中文大學課程與教學學系客座教授

電子郵件：sheila_liangxin@hotmail.com

投稿日期：2009 年 6 月 9 日；修改日期：2010 年 1 月 20 日；採用日期：2010 年 2 月 5 日

Bulletin of Educational Research
March, 2010, Vol. 56 No. 1 pp. 99-126

The Concept, Strategy and Role of School Development Officers in University-School Partnership: A Case Study of Hong Kong Quality School Improvement Project

Xin Liang Hin-Wah Wong

Abstract

The paper reports on the preliminary results of an ongoing long-term study of the role of School Development Officers (SDOs) in the Quality School Improvement Project (QSIP) of Hong Kong. The study focuses on two points: (1) How SDOs assist and enhance schools' efforts at reform — that is, what kinds of strategies SDOs use and what SDOs think about these strategies. (2) What are the roles SDOs play in the process of school improvement. The data were collected from interviews with SDOs and minutes of regular meetings. The following are some of the key findings of the study. Sticking to the core values of QSIP, SDOs make great efforts in assisting schools to improve. During the process, SDOs employ five strategies to facilitate school

Xin Liang, Postdoctoral Fellow, Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong; Instructor of Tian Jin Normal University.

Hin-Wah Wong, Adjunct Professor, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong.

E-mail: sheila_liangxin@hotmail.com

Manuscript received: June 9, 2009; Modified: Jan. 20, 2010; Accepted: Feb. 5, 2010.

improvement, and they act as facilitators and critical friends.

Keywords: school development officers, school improvement, improvement strategies, role of school development officers

壹、引言

「優質學校改進計畫」是一項整全、互動的全面學校改進計畫，主要建基於「香港躍進學校計畫」、「優質學校計畫」以及「優質學校行動計畫」的經驗和實踐知識，經過十年的發展已經成為目前香港最大型的整全式學校改進項目。這項計畫於 2004 年啟動，是以大學與中小學的夥伴合作形式展開的，由香港中文大學香港教育研究所的一批學校發展主任（school development officer, SDO）進入當地的中小學進行支援，時至今日已取得一定成效，獲得學校和教育局的認可。實踐證明，在使參與計畫的學校獲得改進的過程中，學校發展主任的團隊產生非常關鍵的作用。

學校發展主任是在夥伴協作進行學校改進的過程中，利用其所擁有的學校改進知識、專業知識技能和專業發展精神，為學校提供資源、專業支援，從而提升教師個體和學校能量的專業人員。在其他研究中，亦有稱為「外部變革能動者」（external change agents）（Haman, 1992; Tajik, 2008）、「學校變革支援者」（school change facilitators）（Williams, 1996）、「外部支持者」（external facilitators）（Cox & Havelock, 1982; Tung & Feldman, 2001）、「外來顧問」（external consultant）（Fullan & Stiegelbauer, 1991）、「改革設計團隊」（reform design teams）（Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002）等等。學校發展主任做為「外部變革的能動者」，在計畫實施的過程中發揮重要的影響。因此，本項研究希望探究在本項計畫實施的過程中：一、學校發展主任如何幫助並促進學校改進；二、學校發展主任在學校改進的過程中扮演著怎樣的角色。

為了回答這兩個研究問題，下文將首先介紹優質學校改進計畫的背景；其次將對近年來有關「外部變革能動者」的研究進行評析，據此提出本研究的研究方法以及發現；最後將對研究發現進行總結，並提出相關建議。

貳、優質學校改進計畫的背景

「優質學校改進計畫」經過十年的發展已經成為一項相對成熟的改進計畫，為全港 200 多間中、小學提供支援，並且形成了計畫特有的核心價值和原則、支援模式以及主要的工作內容。

這項「計畫」可以溯源至美國躍進學校計畫（Accelerated Schools Project, ASP），因此，「計畫」在執行過程中所強調的三個重要原則與 ASP 是一致的：「目標一致」、「賦權與承責」與「發揮所長」。¹ 學校改進的經驗顯示，即便是在香港進行學校改進，也需要依據這三項原則，因為沒有一致的目標和勇於承擔責任的教學團隊，學校不會達致真正的改善（趙志成，2005）。此外，「計畫」依據香港學校的實際情況，進行了學校改進的本土化探索。首先，計畫從大學提供支援的角度，提出在進行學校改進的時候，大學人員遵守的核心價值和原則，包括提供有質素的專業支援；專業支援建基於知識基礎和由數據做憑證；誠懇、正直和具專業道德的支援、整全式的學校改進；以校為本，面對任何要求和挑戰；不斷反思及學習。這些核心價值和原則其實是學校發展主任進行學校支援時，所應秉持的一些理念，從支援的價值觀、態度、方法到對學校發展主任專業發展的要求。

其次，由於「計畫」是一項整全式的學校改進，因此計畫具有相應的支援模式和特點。在支援學校的時候，計畫先為學校進行情勢檢討（stock take）、² 了解學校現狀及發展計畫，然後不僅僅針對學校課程、教師的教學等方面需要提供

¹ （1）目標一致（unity of purpose），即要求學校內的全體人員為學生提供高素質教育，並為這一理想建立起一種共同工作的文化，學校的理想是讓所有的學生都能夠獲得全面的發展；（2）賦權與承責（empowerment coupled with responsibility），即學校教育的參與者共同做出決策、實施並為其結果負責；（3）發揮所長（building on strengths），即發現並加強學生、家長和學校員工的長處，而不是鞭撻他們的弱點。

² 情勢檢討：即利用量化和質性的方法，全面蒐集校內人員對學校現狀的評估和判斷。透過對資料的蒐集、分析與討論，學校發展主任對現狀有一個初步的了解，也使學校人員透過資料了解自己的優勢、劣勢，以及需要完善的地方。

專業上的支援，同時還兼顧學校的組織、管理、文化、資源等方面的配合，成為點、線、面的專業支援（優質學校改進計畫，2009）。由此可見，整全式的學校改進強調以學校的實際情況為本，多層面地介入，不聚焦於某一科的改進或者個別教師的提升，而是希望提升教師的能量同時帶動團隊文化的改變，從而形成良好的學校文化，最終能夠優化學生的學習效果。

最後，上述支援模式直接決定了全面學校改進的主要工作內容，包括大、小齒輪的工作（見表 1）。大小齒輪意喻學校改進不同層面的工作，因為只有這兩個齒輪咬合在一起轉動，才能推動學校不斷改進。如表 1 所示，大齒輪的工作是對學校做一個通盤的考慮，是在學校領導、發展目標、學校結構與文化等方面進行能量建構。小齒輪的工作主要聚焦在課程與教學層面，致力於教師教學能量與專業發展社群的建立。小齒輪的工作雖然看來項目繁多，但實際上，並不是學校需要在所有方面都進行改善，而是根據大齒輪工作中確定的學校優先發展的項目，有選擇性地進行其中的一項或幾項。

將優質學校改進計畫付諸實施，乃至取得良好的成果，主要依賴計畫中的學校發展主任。目前，計畫共有 24 位學校發展主任，全職 20 位，兼職 4 位。此外，還有 12 位以借調老師名義參加項目的學校發展主任，這些借調老師都是中小學表現出眾的教師，他們全部或部分時間暫離工作崗位到計畫中協助學校發展主任進行學校改進工作。每個學校發展主任會根據需求，負責少至 1 間，多至幾間學校的整體改進工作，但借調老師不會單獨負責某間學校的整體改進工作，他們大多只是在課程設計、學科教學等方面協助學校發展主任。

學校發展主任的具體工作是在計畫的核心價值、原則、支援模式和主要工作內容的框架下展開。由於是全面學校改進，每位學校發展主任都需要深入了解其所負責的學校的情況，且需要兼顧大、小齒輪的工作。除了自己負責的學校以外，學校發展主任還需要到計畫的其他學校進行專業支援，因為他們每個人在小齒輪的工作中各有所長，因此，當其他學校需要開展某項小齒輪的工作時，還會邀請具此專長的 SDO 一起開展工作，例如：舉辦工作坊、共同備課或者其他的專業發展活動。他們在計畫的實施過程中，長期密集地與所負責的學校進行合作，其高頻度的接觸是希望能夠與學校建立良好的關係，以便學校改進工作的展開。

表 1 全面學校改進工作內容摘要表

性質	大齒輪		小齒輪				
範疇	學校更新／機構效能提升	教育理念／目標及教學策略的探究	增潤及優化教學效能的課程設計及實踐			學生培育／家校合作	跨校學習網路
			課改重點／共通能力	薈藝教育	優化課堂教學		
具體計畫及支援範圍	●檢討情勢 ●建構願景 ●排列教育目標及關注事項的優次 ●檢視目標與行動的配合 ●撰寫工作計畫 ●學校自我評估、回應外評 ●中層教師在學校改進過程中的領導和參與 ●考績與學校改進	●學習效能因素分析 ●各類學生、教師能量、學習模式與學習效果的關係	●通識教育 ●綜合人文科 ●全方位學習 ●專題研習 ●課程統整 ●從閱讀中學習 ●學習技巧 ●思維技巧的教與學	●戲劇課程與學習 ●從遊戲中學習 ●數學遊戲入課室 ●數學遊蹤	●各學科領域的有效學習的行動研究（共同備課、觀課、檢討反思） ●語文教學，包括：單元教學設計、寫作、說話能力的培育 ●數學教學 ●常識科教學 ●探究式學習 ●協作教學 ●小班教學 ●學習評估	●生命教育 ●班級經營 ●優化訓輔系統 ●領袖培訓 ●「故事人」培訓 ●新生適應及導入課程 ●家長教育	●跨校工作坊 ●跨校觀摩及交流 ●中層領導發展 ●通識教育科學習社群 ●小學中文科、英文科、數學科學習社群 ●小學課程統籌主任學習社群

資料來源：出自優質學校改進計畫（2009：2）。

參、文獻析評

對外部變革能動者的研究早在 1950 年代就開始了，其後，不斷有從事學校

改進的學者對學校改進中，外部變革能動者的工作、角色進行研究（如 Crandall, 1977; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Louis, 1981; Miles, 1959; Rust & Freidus, 2001; Saxl, Miles, & Lieberman, 1990; Tajik, 2008; Tung & Feldman, 2001）。透過對近年相關研究的分析發現，外部的變革能動者在促進、幫助學校變革的過程中，主要扮演技術專家、促進者、諍友、合作者的角色。這些研究包括實證研究和對以往相關實證研究的回顧、分析。例如，Tung 與 Feldman（2001）就對波士頓合作教育中心（Center for Collaborative Education）中，支援學校改進的指導者（coach）的角色進行了實證研究。此外，Rust 與 Freidus（2001）分析了七項對變革能動者的研究，進而總結出變革能動者的角色，而 Tajik（2008）則對發達國家和發展中國家共 26 項的相關研究進行分析。對上述三項研究進行分析發現，外部的變革能動者主要扮演了技術專家、促進者、諍友和合作者的角色。

首先，外部的變革能動者在學校改進的過程中，扮演著技術專家（technical expert）的角色。持這種觀點的研究者認為，外部變革能動者在改進學校的過程中，能夠幫助教師解決日常面對的問題，為他們提供清晰的指導、方法，幫助教師開闊知識、建構技能，從而配合學校整體的變革。除了幫助教師之外，外部變革能動者還可以幫助學校善用已有的研究知識，從而發展自己的變革模式（Tajik, 2008）。Rust 與 Freidus（2001）的研究也認為，外部變革能動者扮演著教師和課程發展者的角色，他們在變革的過程中，或者介紹一套新的教學模式，或者與教師一起變革教學實踐，從中幫助教師建構新的知識、指導實踐，目的是希望教師能夠習慣變革，將變革制度化。但是，在 Tung 與 Feldman（2001）的研究中卻顯示，指導者們都不認為自己是專家，如果他們真的要針對特別的題目舉辦工作坊或者其他活動，他們應該做好充足的準備，以使自己達到專家的程度，但即便如此，他們認為這只是自己在學校工作時應具有的能力之一，而不是扮演的角色。在這一點上，他們更加認同「合作者」這個角色（詳見下文對「合作者」的論述）。

其次，雖然用詞不同，但是多數研究都提及外部變革者作為促進者（facilitator）這一角色。外部能動者主要在學校改進的過程中幫助教師，例如：幫助教師控制學校優先發展項目和個人興趣之間的張力。促進者還會在不同身分者的群體中尋找一個中間地帶，透過與他人的溝通，從而能夠運用不同的方法進

行變革。成功的促進者會藉由深入了解教師的思想、學校的情境、文化而激勵教師進行變革，同時，他們還能夠為教師創造合作的環境，從而讓他們自己找到一起工作的方法、解決問題的辦法，最終賦權於教師，使其能夠領導變革（Tajik, 2008）。Rust 與 Freidus（2001）提出的教養者（nurturers）這一角色的部分體現了促進者的行為特點，例如，透過自身的經驗和對成人學習的了解來深入理解學校情境，從而建立、培養良好的人與人之間的關係、互動。Tung 與 Feldman（2001）的研究也顯示，指導者認為他們最重要的角色就是促進學校變革，包括協助會議的舉辦、調解員工的衝突、師生關係、解決學校的難題。而除了推動變革，還要幫助學校建構能量，在校內建立支持變革實施的力量，從而使學校改進的實踐能夠持久。實際上，促進者的角色就是在校內保有一個中間地帶，在這個地帶中，深入了解學校的情境、文化，巧妙地與校內不同的人進行溝通，運用不同的方法解決校內的問題，從而推動學校的整體變革，並且培養教師領導，在外部變革能動者離開後，使變革能夠持續，使學校具備應對變革的能量。

再者，誼友也是外部變革能動者在學校改進過程中扮演的角色之一。外部變革能動者幫助教師經歷一個由防護自我觀點到開放、尊重新觀點的轉化，目的是為了使教師對自己的教學實踐進行系統而批判性的分析。成為誼友，就需要深入了解校內正在發生的事情，鼓勵教師去探究自己長期以來所持有的信念、規範和價值觀，以及自己的常規實踐。在這個過程中，發展教師的批判性思維，鼓勵教師發展反思性、探究為本的實踐。與此同時，做為一個誼友，外部變革能動者還可以理解自己的態度、性情，反思自己做為一個外部能動者的經驗（Tajik, 2008）。誼友的關係是在共同實施變革的過程中發展起來的，這種關係是雙向的，教師和外部變革能動者都需要對自己的實踐、態度乃至價值觀進行反思。Rust 與 Freidus（2001）提出變革能動者其實也是學習者。他們也需要學習平衡的藝術，要在「抓」和「放」之間取得平衡，既要能夠有效引導變革，同時又能在恰當的時間放手，讓校內人員主導變革。這種所謂學習者的身分，其實也是誼友的一個特質。外部變革能動者做為誼友，主要依靠其局外人的視角，提出問題促使校內人員思考，促進教師反思（Tung & Feldman, 2001）。

最後，外部變革能動者還扮演著合作者的角色。Tung 與 Feldman（2001）的研究顯示，指導者不認為自己是專家，反而認為合作者能恰當地界定他們的

角色。他們認為，自己是在和校內的人員一起合作、共同解決問題。Rust 與 Freidus（2001）也認為學校改革的過程，是所有參與者成功合作的過程，參與者都要確定需要、建構行動計畫、學習如何與他人合作。

透過上述的分析可以看到，不同的研究都顯示技術專家、促進者、諍友和合作者是外部變革者經常扮演的角色。不過，這些研究中，由於外部變革者的身分不盡一致，除了包括大學人員、非營利機構的人員，也有地方教育局的人員，因此，研究結果未能清晰呈現做為一個大學與中小學夥伴合作的外部變革能動者的角色。這主要是由於不同層面的外來支援者，其給予學校的幫助是聚焦於不同層面的（Cox & Havelock, 1982）。本項研究將聚焦於大學與學校夥伴合作計畫中 SDO 的活動和角色的探究，其目的是希望深入地從一個層面探究外部支持者的角色，其獨特性在於：一、香港優質學校改進計畫中的學校發展主任保持著獨立的身分，他們是一個全職的學校支援團隊，由計畫聘任，不會同時在大學的某個學院任職；二、香港優質學校改進計畫是全港最大型的整全式學校改進計畫，對這項計畫中學校發展主任所扮演的角色的理解，能夠加深對外部變革者角色的理解，從一個側面對整全式學校改進的實施有所了解。

肆、研究方法

本項研究是對一項長期研究初始階段的報告，資料的蒐集方法主要是透過訪談和文件的蒐集。本研究選擇了四位學校發展主任進行訪談。SDO1 擔任學校發展主任五年，參加計畫之前是中學培育組主任、通識教育科科主任。SDO2 曾經做為借調老師參加計畫一年，後來成為學校發展主任，任職三年，參加計畫之前是一名英文教師。SDO3 曾經做為借調老師參加計畫兩年，後來成為學校發展主任，任職六個月，參加計畫之前是自然科和中文科教師。SDO4 就從最早的香港躍進計畫開始，一直在計畫中擔任學校發展主任，任職 11 年，是一位資深的培訓顧問。

訪談對象的選擇主要依據以下標準：一、代表性：在選擇訪談對象時，應該選擇不同年資的 SDO，因為他們從事學校改進工作的年資不同，可能對其工作的認識有所不同；二、多樣性：這是指訪談對象應該具有不同的專業背景，這種

多樣性會保證研究者對研究問題了解的完整性。由於上述四位 SDO 能夠滿足上述標準，因此研究者選其為訪談對象。訪談為半結構性訪談，首次正式訪談約為 1 至 1.5 小時，隨後根據轉錄後的訪談資料，研究者又對四位 SDO 進行了非正式的訪談，以補充相關資訊。

文件蒐集主要是 SDO 於計畫每週例會中的報告紀錄，因為 SDO 在例會上的發言、討論等內容，可以使研究者了解他們進行學校改進工作的策略，以及對學校改進工作的思考與認識。在下文「研究發現」中所引用的內容，均會以代碼的形式注明其來源。³

伍、研究發現

這部分主要透過資料的分析，分別對兩個研究問題進行回答：研究問題一，學校發展主任促進學校改進的理念與策略；研究問題二，學校發展主任在學校改進過程中所扮演的角色。

一、學校發展主任促進學校改進的理念與策略

研究發現，SDO 除了運用了一些策略來進行改進，在運用這些策略的背後，他們還秉持著一些從事學校改進的理念。因此，下文將以兩個部分來回答第一個研究問題：（一）學校發展主任從事學校改進的理念；（二）學校發展主任採用的學校改進策略。

（一）學校發展主任從事學校改進的理念

Rowan 與 Miller（2007）的研究顯示，不同的學校改進計畫有不同的改進模式，即便是全面學校改革也有不同的改進模式，模式不同導致學校改進關注的重點不同、理念不同。這些項目的實施往往需要外部變革能動者理解該項目的理念，從而指導其實踐。在優質學校改進計畫中，四位受訪的 SDO，從事學校改進的理念主要表現在兩個方面：首先，學校改進應關注學校整體；其次，學校改

³ SDO1-4 代表不同的訪談參與者，I 代表訪談，D 代表文件，L*** 代表訪談轉錄稿或者文件整理稿的行數。

進應該關注學校情境。

1. 學校改進應關注學校整體

優質學校改進計畫是一個整全式的學校改進計畫，強調大、小齒輪工作同步進行，亦即，一方面讓校內的每一位同事都能對各項學校工作與學校整體發展理念、發展目標的關係有系統的認識；另一方面，則具體協助教師提升能量、優化教學（優質學校改進計畫，2007）。學校的各項工作，包括教師能量的提升都應與學校整體的發展目標密切相關。因此，SDO 在從事學校改進的工作中，秉持著這種理念，並且有具體的闡釋。

做為 SDO，一個 basic requirement（基本要求）就是首先要很知道自己的 role（角色），所以，譬如說我和老師去相處、或者去傾（談）的時候，雖然最初可能只是一個 form（年級），甚至是裡面的一個 level（層級），但我知道或者我希望做一件事是讓他明白大局的。……要幫老師能夠看到政策的層面、curriculum（課程）到學校 management（管理）及教學的關係。（SDO2I/L400-403）

2. 學校改進應關注學校情境

學校的情境既包括學校的組織條件，也包括學生的學習需要。在改進的過程中，學校發展主任要透過學校的情勢檢討或其他方法深入理解學校的情境與文化，在此基礎上，與校內成員一起確定學校的優先發展項目、改進的策略等。學校情境的特殊性、具體性決定了學校發展主任在一間學校進行的活動、實施的改進策略和支援。因此，學校發展主任認為沒有最好的學校改進的方法，只有最恰當的方法。在進入學校的時候，他們會幫助學校梳理自身需要完善的地方，從而進行相應的改進活動。

我們（資深的 SDO）還會告訴他們（剛剛入職的 SDO），你那個方法，除了不是唯一的方法外，亦未必是最好的方法。什麼叫最好，這樣東西是很難 define（定義）的，best for 這個 context 的（對這個情境最好），不是 best for every school（對所有學校都是最好）。（SDO4I/L384-386）

SDO 不會純粹（支持）一間學校，而會幫助學校……例如其他學校有 A

approach（方法）、B approach、C approach，會替學校分析哪一個最適合你的學校呢？……我很多時候不會帶整個 package（套件）到學校，例如 A 學校跟 B 學校的分別已經很大。到了 A 學校，知道校方今年三、四年級想做關於「水」的課題，就請老師寫下一些目標，然後就著這些目標幫他們去設計一些活動。B 學校的主題都是「水」，但校方的目標跟 A 學校不同，活動的設計已經有所不同了。（SDO3I/L317-318; L222-225）

Hopkins（2001: 159-160）指出，英國 20 年的學校改進歷史已經顯示，學校改進沒有「萬靈丹」，真正的學校改進策略應該是針對具體情境的（context-specific），應該能夠與學校的需求相聯繫，學校能夠透過努力實現的。由此可見，進行學校改進首先就應對學校的需求、學校本身所具有的能量有深入地理解和分析。

（二）學校發展主任採用的學校改進策略

在上述學校改進理念的指導下，在訪談過程中，SDO 都談到在進行學校改進時，最初會經歷「理解學校和幫助學校理解自身」的過程。之後，最重要的策略即是建立信任關係。此後，SDO 的工作集中在提供專業支援、影響學校領導、建立學校網絡、發展教師領導幾個方面。研究顯示，SDO 主要是透過這五個層面的策略來促進、幫助學校改進的實踐。

1. 理解學校、幫助學校理解自身

SDO 理解學校是指對學校文化、學校需要的了解，主要是透過正式和非正式兩種途徑進行。其中，非正式的途徑包括進入學校前的資料蒐集、其他同事的介紹，以及在校內的觀察；正式的途徑是指在校內進行的情勢檢討（stocktake）。SDO 利用這些方式理解學校，同時還幫助學校理解自身，只有雙方都認識到學校的需要所在，才能進一步採取措施推動學校的發展。

（研究者注：了解學校的情況有）formally（正式的）、informally（非正式的）。formal（正式）的就是，做 stocktak（情勢檢討）……。另外，其實去做 stocktak 的過程都會接觸到一些老師、校長的，你都會有觀察的，我有時候有些舊同事可能對於那間學校都認識少少的，所以都知道一些東西……就在那裡幫他們想一些、看他們需要的 area（地方）是什麼。當然，

他們都會提出的……但很多參加的時候提出可能是因為之前有很多這類型的 service（服務），所以他們可能是一個比較買 service（服務）的心態，即是譬如說：我覺得學校這裡有需要，那他就買一個 project（項目）回來，或是買一樣東西回來幫忙。但是我們其實的目的、我們的 agenda（議程）都是想幫他們梳理一下，究竟是否真的有這個需要，和幫他們排一下 priority（優先次序），我們不想淪為一個 service provider（服務提供者）。……透過這個過程，其實我想我們都希望老師或是學校明白，如果是要幫學校 develop（發展）或者是幫老師 develop（發展），他都需要有些 strategies（策略），有些 plan（計畫）、有些想法。……譬如學校說，不如我們做英文、或我們要做什麼了，我們會多看究竟他們是否需要做英文呢？或是除了 invite（邀請）我們進來做英文，或是做某些東西，他同時是否 invite 了其他的 institute（院校）去幫他做某些東西，其實那個他可以梳理，他可以 make use of（利用）那個去 improve（改進）他的學校，他不一定要 through（透過）我們，但問題是，他有這種 awareness（意識）在，但現在多了這種和學校的 interaction（互動），那個互動，幫學校去理解自己。（SDO2I/L32-98）

2. 建立信任關係

四位 SDO 都認為，在學校改進的過程中，與校內不同層面的人員建立信任關係是最重要的因素之一。因為信任關係可以影響雙方合作的質素，深入合作可以推動學校改進。正如 SDO 所言，「雙方了解愈多，那個 collaboration（合作）自然就可以去得很 deep（深入）」（SDO4I/L214-215）。透過與不同層面的人員建立信任關係，可以對改進工作產生不同的影響。

研究發現，SDO 主要透過情感的交流和專業的支援，與校內人員建立信任關係。其中，情感的交流包括溝通、鼓勵、傾聽、有同理心、給予信心；專業的支援，即 SDO 顯示出專業支援的有效性，這樣容易與學校人員，特別是教師建立信任關係。四位 SDO 都會採用情感的交流方式與校內不同人員建立信任關係。例如：溝通，就是平時經常與學校人員聯繫，與校內成員聊天、稱讚他們；傾聽、有同理心、給予信心，就是理解校內成員的處境，並且能夠給予他們從事變革的

信心，在情感上提供支援。

第一，我覺得是讓他覺得我們想聽他說話，我覺得學校很需要他人的傾聽，即老師、校長、主任也好，其實他們有很多東西要抱怨的，所以，首先就是表示、或表現你是想聽他們說話的模樣。事實上，我都是想聽的，因為你不聽便根本不知道他們想什麼。第二，就要讓他明白你是 understand（理解）的，不只是知道，而是 understand 的。知道是沒 empathy（同理心）的，understand 是包括你 considerate（體諒的）、即你 consider（體諒）他、他有 emotion（情感）那部分。這個是建立關係很重要的，……因為我覺得 change（變革）這件事是很……affective（情感）的，雖然有一個理性的 strategy（策略）那件事，但其實那個根本是一個、是一個感性的東西。其實……很多校長都讀校長班，讀 management（管理），其實他有心想改，有時他（對改革的認識）不是零的，他知道想怎樣改的，不過他真是沒信心，而且那個 risk（冒險）是很大，會突破他的性格。我覺得有時外人、或者我們 play（扮演）那個 role（角色）就是給他信心，和 reensure（再肯定）他：「其實你對的了，試吧！試吧！不過中間會有很多衝擊」。（SDO2I/L216-230）

SDO 從事學校改進的一項重要工作就是促進教師專業發展，如果能夠在這方面顯示出專業支援的效果，將會較為容易建立信任關係。

我們經常會形容，我們要先「放一次煙花」（進行效果極佳的教學嘗試）給他看，真的是「放到煙花」，我們才敢出臺。他們看到原來我們用這些方法，真的有效果，這樣他才會跟著你的一套去行。（SDO1I/L187-190）

事實上，學校改進是一項人感染人的工作，優質學校改進計畫提出要建立信心、信任和信念，這是學校改進的關鍵所在。Lieberman（2001）指出，信任關係的建立是夥伴合作的基礎，一旦這個基礎建立起來，改革才能向前邁進。

3. 提供專業支援

四位受訪的 SDO 都在一定的專業領域有其專長，在訪談中，除了理解學校、建立信任關係的策略之外，他們還經常談到在專業層面的支援。這些工作主要與

提升教師的教學能量，促進教師的專業發展相關。她們主要透過舉行工作坊、共同備課、指導教師教學、示範教學、協同教學、與教師共同設計課程等途徑，提升教師的專業能量。例如，SDO1 協助一間中學，透過專題研究來提升教師專業能量。在這個過程中，她運用了指導教師教學、示範教學、透過課程設計創造機會，並且讓教師感受「每個學生都可以學習」及「愛學生」的理念。SDO3 則提出，協同教學是一種相互學習的過程，也是對教師最直接的支持。

每年中二的同學都會做 project learning（專題研習）……我就會教那級的老師帶領該級的學生外出。我要求老師帶領學生，給學生做很多 tasks（任務），其中一些 tasks（任務）是 involve 老師（讓老師參與）的，這使他們有機會 nurture（培養）他們的關係。因為平時在校園（讓老師增進與學生的關係）是很困難的。（此外，）每一次「大課」⁴，我都要求老師要在場，看看我怎樣跟學生上課。老師在觀察我上課的時候，會發現我用不同的方法應對學生有不同的反應，我心想，你偷走其中一種方法吧！偷走一種方法在課堂上嘗試已經很好，然後會有老師告訴我，把我的方法在別的科目上試用。這樣，其實老師看不到不只是在知識層面上教導學生，而是令學生覺得自己真的能學會……。（SDO1I/L492-500）

如果學校在課堂上想做一些「學與教」，我會好 welcome（歡迎）跟老師一起進課室，一起教學，因為當你一些跟老師在課室一起施教時，是一種互相學習，我覺得這是對他們在教學上最直接的支援。（SDO3I/L239-241）

4. 影響學校領導

在幫助、促進學校改進的過程中，SDO 都認為學校領導是影響學校改進一個較為重要的因素。因此，他們在工作中很注重對學校領導的影響。從訪談和文件的內容來看，學校領導主要指校長、副校長、學校的中層領導（如學科主任）和教師領導。SDO 會根據學校的情境影響不同層面的領導。

⁴ 大課是 SDO 針對專題研習進行教學示範的一種形式。通常是 SDO 對學校同一年級的全體學生進行教學，與此同時，所有班級的教師在旁觀摩。

因為有機會、你是透過一些 platform（平臺），接觸到校長、副校長、PSMCD（課程統籌主任）和學校一些想 groom（培養）的人。如果我們想，如果那個成功是 in terms of（有關）持續性的，你就必須要在那間學校裡面接觸到一些 key（關鍵）的人，或是那些 potentially（有潛力）可以 spread out（影響他人）的人，那才可以，成功的機會大些。（SDO2I/L282-285）

SDO 對學校領導的影響，包括學校管理等層面的內容，例如，學校的開會文化。

我早期時 sit in（旁聽）了他們的 staff meeting（員工會議），通常我有 detail（詳細）的紀錄，之後，我跟三位校長說，其實這些內容是否要讓所有人知道，是否一定要去講？是不是可以用文件（代替）？有沒有討論空間？是一個發表會？還是你真的想跟他們討論事情？很有趣的是，校長 Claim（聲稱）自己是一位很有民主想法的人，但他一直想推行的，卻一直受到副校長阻撓。副校長會對校長說你不可以這樣的，同事不會說的，而另一位副校長卻沒有什麼意見；我提醒他們的 staff meeting 有這樣的情況，接著校長便說去嘗試一下，看看能否可行。接著，便去試了一次。（SDO2I/L186-192）

SDO 直接指出學校開會方式存在的問題，並且提出了一系列值得商討的問題，隨後，SDO 親自主持了一次學校的會議，起到了良好的示範作用。校長開始主動嘗試改變開會的方式，這所學校的開會文化就發生了轉變。

5. 建立學校網絡、發展教師領導

優質學校改進計畫還會組織跨校的活動和支持，其中，包括為各參與項目的小學課程統籌主任、中層領導、中文教師、英語教師、數學教師建立相應的學習社群。例如：針對中文科的「雙乘計畫」、英文科的「MEET」（Moving towards Excellence in English Teaching，「邁向卓越：英文教學社群」），小學課程統籌主任的「小學課程統籌主任學習社群」和數學科的「信心教師」等。這些社群，除了幫助學校進行相應學科的專業發展、教師領導培訓，還能夠幫助學校

建立網絡，使學校與學校之間能夠相互支持。無論是教師的專業發展還是教師領導的培訓，其目的都是希望能夠為學校培養啟動變革的能量，希望教師能影響到自己的同僚。四位 SDO 中，有兩位是分別負責不同的支援計畫，他們談到這種計畫對學校改進的作用。

現在英文（「MEET」）有二十幾位老師 from（來自）十六間不同的學校。……我們叫了英文教師上來，其實無形中就 create（創造）了 needs（需要），他會做那樣東西，或者他會想那樣東西。這樣做可以提供一個平臺使不同學校的老師聚在一起，又有 common goal（共同目標），又有一個 common（共同）的需要的……來的（教師）多數是 more motivated（動機較高），很多都是 panel chair（科目主任），他們會知道自己來的目的，awareness（意識）高些。其實希望他們回去 spread（擴展），……。 (SDO2I/L584-596)

跨校支援計畫不同於校本支援，校本支援會根據學校的情境，影響領導從而使其對學校的整體發展有一個通盤、前瞻性的思考。但是，不同學科的跨校支持，更加關注教師領導的培訓，希望為學校培養啟動、維持變革的力量；同時，為學校建立網絡，希望形成一個專業學習的社群。可以說是從不同的角度，推動學校改進的工作。

對「學校發展主任促進、幫助學校改進的努力」這一研究問題，可以從兩個方面來理解，即 SDO 對學校改進工作所秉持的理念，以及他／她們採用的策略。綜上所述，學校發展主任所採用的五種主要策略其實都與他／她們所秉持的學校改進理念相關。全面的學校改進需要從不同層面介入學校，研究中的 SDO 不僅僅因地制宜幫助學校確定發展的需要和優先次序，影響領導者對學校改進的理解，同時也提供專業層面的支援，大、小齒輪兼顧，為學校建構應對變革的能量，最終促進學生學業成就的提升。

二、學校發展主任在學校改進過程中所扮演的角色。

透過上述對 SDO 進行學校改進的實踐探究，可以進一步分析 SDO 在學校改進中的角色。同時，在訪談的過程中，研究者就 SDO 對自身角色的理解進行訪

問，豐富了對 SDO 的角色的理解。將 SDO 的行為和 SDO 自己的闡釋兩個方面結合起來分析，研究發現，SDO 在學校改進過程中，扮演著促進者、諍友的角色。也有 SDO 提到專家的角色，但是，這個角色是幫助他們進入學校、獲得信任的途徑。

（一）促進者（facilitators）

研究發現，SDO 在幫助、促進學校改進的過程中，首先是一名促進者。事實上，SDO 在幫助、促進學校改進過程中所運用的策略，就已經顯示出他們促進者的角色了。促進者的角色主要表現在以下兩個方面：推動變革、協助學校建構改進的能量，包括教師的專業能量、領導能量，以及學校面對外部機遇的能量。其中，推動變革是指在理解學校、幫助學校理解自己的需要和確定優先發展的項目的時候，他們利用資料幫助學校分析現狀，了解學校的需要，共同商討改進的項目和方向。

所謂協助學校進行能量建構，是指在提供專業支援時，藉由各種方式來幫助教師進行教學。在影響學校領導時，透過一些具體的策略，使學校領導對學校有全面的認識，或者能夠將自己的影響擴展到其他人。在幫助學校建立網絡的時候，也是希望學校能夠相互支持，同時培養教師領導，最終賦權於學校。這些都顯示出學校發展主任做為一個促進者的角色。他／她們不是代替學校去做事情，而是處在學校的中間地帶，與校內成員保持一定的關係，同時又以信任關係為基礎，使用一些策略推動變革，建構能量。例如，SDO1 在進行專業支援的時候，就製造機會讓教師參與課程設計、體會關懷學生的理念，從而帶動學生的成長，也使教師最終有所得。SDO2 在進行領導的能量建構的時候，他／她會運用一些策略使領導的想法一致，從而使學校發展的方向更加明確。

xx 學校以往是典型的 band one E.M.I.（English as Medium of Instruction，即以英文做為教學語言的第一級學校），就只是 chalk and talk（板書加講課），再給予學生很多操練。我們前幾年跟老師一起發展通識科的初中課程，……他們很相信我們，而且一起設計課程，過程中穿插了很多群體活動，其實是給老師機會照顧學生，製造多些需要同學間的協作和溝通的機會。因為 band one（第一級學校）的學生之間鬥爭激烈，我們要製造機會

讓大家不只是鬥爭，而要協作，大家互相都是贏的。現在有一些成功的經歷，我可以跟老師分享。……我覺得要「點返著他們的火」（點燃老師的熱誠）。（SDO1I/L501-508）

另一間學校，可能我們試過去 sit（旁聽）他們的行政會議，當時因為，又是一番梳理之後，他們覺得學校有一個危機，TSA（Territory-wide System Assessment，全港系統性評估）（成績）正在跌，於是我們用 year plan（周年計畫）入手，和他們在學期末的時候一起去做一些 evaluation（評鑑），然後一起去想 major concern（關注事項），然後一起到一些主任會（議）上去討論。他可能覺得，根本主任會議裡的 views（觀點）已經不 align（一致），或者是有些人不想做，有些人又好 commit（有責任心）。我們坐進去的 role（角色），第一就是看他們的開會技巧；第二就是，somehow（以某種方法）某程度我們都在 gear（協調）會議，以使大家聚焦有同一個想法。（SDO2I/L432-438）

（二）諍友（critical friends）

在學校改進領域裡，很多研究者認為，外部的變革能動者時常會扮演諍友的角色（如 MacBeath, Schratz, & Meuret, 2000; Rust & Freidus, 2001; Stoll & Fink, 1996）。學校發展主任做為一個局外人，會擁有不同於校內人員的視角，使他們能夠幫助校內人員從習以為常的事物中，看到新意。諍友透過賦權，對校內人員的工作提供有益的批評。諍友的形成絕不是單向的，在學校改進的過程中，學校發展主任也會對自己的工作進行反思，從而調整工作，以便更有效地幫助學校進行改進（Swaffield, 2004）。在本項研究中，研究者發現學校發展主任很多時候扮演著諍友的角色，表現在以下幾個方面：他們會用局外人的視角檢視資料，善意地對學校的工作提出建議或批評；對校內人員的工作給予鼓勵和信心；促使教師反思自己的教學行為；最後，就是反思自己做為一個外部能動者的經驗。

事實上，四位 SDO 都在學校改進工作中扮演著諍友的角色，因為他們都認為改進學校的第一步就是理解學校，而理解學校的過程就是他們用局外人的視角檢視學校資料的過程。在檢視了學校的情境以後，針對學校的情況與校內員工共同確定學校發展的需要。前文提到的 SDO2 幫助學校梳理發展事項的時候，會根

據學校的情境，對學校領導者的需要進行質疑，提出挑戰性的問題，進而進行解釋、指出學校的需要。

其次，SDO 認為應該對校內人員的工作給予鼓勵和信心，因為無論是領導還是教師，都需要 SDO 在情感上給予支援和鼓勵，目的是對他們的工作給予回饋，給他們從事工作的信心，對他們的工作表示認可。

SDO 扮演什麼？真的是鼓勵，我覺得不同的人跟我們接觸時，我都要去鼓勵他……例如我對校長的這些動作，我跟他說「你真是好野，真是厲害」。要這樣鼓勵他們才行……有時，他們不太相信自己所做的，因為不是太多人給他們 feedback（回饋），我們便要扮演這個角色。（SDO1I/L334-339）

最後，SDO 自身在學校改進工作中，也會對自身的工作進行反思，以促進學校改進，提升個人做為一個外部變革能動者的能量。反思的內容包括對自己角色的自省，也包括對學校支援工作的反省。

反思教師協作的關係、反思自己和教師商討時有否對教師意見採取開放的胸襟，如果教師因為過往經驗堅持自己的手法時，SDO 會不會尊重教師的意見呢？我就在自省：SDO 只是比老師更多接觸其他學校，並非高人一等，而且自己也是來自學校，保持前線那種敏感度。（SDO2D/L143-146）

（三）專家——進入學校的前提

訪談和文件分析的過程，並沒有發現 SDO 宣稱自己在學校改進的過程中扮演著專家的角色。但是，有 SDO 認為，「大學專家」這個名銜可以幫助他們相對順利地進入學校，取得信任；也就是說，SDO 身上其實肩負著一個社會期待的角色，即「大學專家」，這個角色期待是進入學校的前提。

如果你不是 expert，你根本進不去（學校）。你無論如何都要掛住那個 expert（專家）的牌進去，那是他對你的那個 institutional role（組織角色）或是你那個 institutional identity（組織身分），即他對你這個 role（角色）

的 trust（信任），即他信你的角色而不是信你的人，所以你進去時說：我是大學的 SDO，那你一定會有 expertise（專業知識），但當你變成你不是大學的 SDO……，他對你的人的要求完全是另外一回事……即你沒那個 prerequisite（前提），便進不去了。（SDO4I/L70-75）

也有 SDO 提出在學校改進的工作中，要顯示出自己的專業性和專業實力，這樣可以取得信任，也是開展學校改進工作的一個前提條件。但實際上，SDO 認為自己不是專家，是一個相對獨立的專業發展者。

但我們的身分，我們又不是大學的 faculty，我們是 independent（獨立）的 professional developer（專業發展者），但學校的老師看我們仍然是當我們是大學 faculty（教師）看，……我其實又不是，但他又要這樣看我，我覺得很有趣的這個感覺，即其實我不是嘛！（SDO4I/L81-84）

角色理論最基本的概念之一，就是從行為特徵來看某個人或者群體的角色（Biddle, 1986），因此，本研究透過分析學校發展主任幫助、促進學校改進所進行的實踐，以及他們自己對角色的理解，進而發現學校發展主任在學校改進中，主要扮演著促進者、諍友的角色。專家的角色是社會對他們的期待角色，也是他們進入學校的前提，學校發展主任並沒有宣稱自己是專家，反倒是提出自己應該具備專業性。

伍、結論與建議

一、學校發展主任應該踐行學校改進計畫的核心價值和原則

學校發展主任在從事學校改進的實踐過程中，踐行了學校改進計畫的核心價值和原則。文章第一部分簡要介紹了優質學校改進計畫的核心價值和原則、支援模式等內容。研究發現，四位 SDO 無論是在學校改進的理念方面，還是所採用的改進策略方面，都與計畫提出的核心價值和原則，以及支援模式相吻合。可以說，學校發展主任的核心實踐體現了計畫的價值觀和要求。例如，學校發展主任

在進行學校改進的時候，都認為應該關注學校整體，關注學校具體情境。計畫的核心價值和原則，也恰恰強調計畫是一項整全的計畫、應該以校為本。學校改進領域在英、美等國近 30 年的發展顯示，學校改進是一項系統的變革，關注單一的層面或者重構組織可能都不會取得良好的效果，因此，強調多種層面變革的全面學校改進日益受到關注，其目的是使學校能夠具備應對變革的能量，最終提升學生的學業成就（梁歆、黃顯華，2007）。可以說，優質學校改進計畫提倡整全式的學校改進，吸取了其他國家學校改進的經驗。由於學校發展主任踐行了這些項目的基本原則，從而使優質學校改進計畫取得一定成果。

二、學校發展主任對學校改進的理念影響著學校改進工作的成效

在探究學校發展主任的角色時，應該關注他們在實踐過程中所秉持的理念，這對深入理解他們從事學校改進工作的行為，有較大的幫助。

從研究發現中可以看到，學校發展主任進入學校開展改進工作主要秉持兩個理念：其一，關注學校整體；其二，關注學校情境。這充分顯示出 SDO 認為，學校改進工作應該是一項整全式的系統性工作，而非頭痛醫頭、腳痛醫腳式的修補性工作。當 SDO 協助學校建立了共同的發展目標以後，其所進行的無論是大齒輪抑或小齒輪的工作，都會與學校的發展目標、學校整體的發展結合起來。小齒輪的工作要能夠在配合或者促進學校發展目標的前提下與大齒輪一起工作，這樣才能促進學校改進。如果大、小齒輪的工作不能配合，就算是再新穎的課程設計或者教學策略，都有可能會阻礙學校的發展。這與 Hopkins、Ainscow 與 West（1994）所提出的觀點是相同的：學校改進應該是一種系統的變革方法，它是一個經過仔細計畫和控制的過程，要經歷幾年的時間。

此外，學校改進最關鍵的理念之一就是以學校做為變革的中心。外部的改革要考慮到學校的獨特性，而不能簡單地將所有的學校看成是相同的（Hopkins et al., 1994）。因此，SDO 在進行改進工作的時候，始終要量體裁衣。他們不能程式化地將自己設計好的一套課程推銷給所有學校，而是要因地制宜地幫助學校制定適合自己的發展計畫和課程。在教育變革紛至沓來的時代，只有這樣的支援才能夠讓學校學會分析自身的優、劣勢，並且設計出獨特的改進方案。這樣學校才

能真正具備應對變革的能力。

上述理念影響著 SDO 支援學校的策略，而且也只有秉持這些理念，SDO 支援學校的工作才能夠取得成效。因此，本研究提出，在對學校發展主任角色的探討中，可以增加對其理念的探究。Tung 與 Feldman（2001）探討「外部能動變革者」在學校改革中的角色時，主要探討了學校發展主任的具體活動，但是並沒有探究學校發展主任的理念，他們的研究誠然為本研究提供了一個研究視角，但是如果僅探討學校發展主任的具體活動，並不能使人真正了解促進學校改進工作取得成效的根本原因。因為活動的成功與否，主要取決於活動背後的價值觀，也就是學校發展主任對學校改進的理念。

三、學校發展主任的支援工作應著眼於建構學校改進的能量

學校發展主任所採取的改進策略，不僅顯示了大學與中小學夥伴合作應該關注的事項，同時也顯示了他們在推動、幫助學校改進時，都著眼於建構學校改進的能量。建立信任關係是合作的基礎，這與以往的研究結果相同（如 Lieberman, 2001; Miles, Saxl, & Lieberman, 1988）。理解學校、確定學校的需要，提供專業支援，影響學校領導和建立學校網路、發展教師領導，這些都從不同層面為學校改進進行著能量建構。

能量建構（capacity-building）在教育改革領域中是過去五年內的一個重要術語（Fullan, 2007）。Fullan 認為，學校改進三個最基本的驅動力是，人們的道德目標、能量建構和對變革過程的理解。其中，能量建構是為學校改進創造內部能量，它是創造學校改進所需的一系列條件。學校改進的最終目的就是，當外部的支援人員撤離學校後，學校仍舊能夠利用自身的力量進行持續變革。從 SDO 所採用的五個策略來看，他們主要就是在幫助學校建構這種改進的能量，而不是僅僅對學校缺失的地方進行彌補。形象上來講，SDO 所進行的工作是在為學校「造血」，而不是「輸血」。

例如，SDO 進入學校以後首先就是去理解學校，同時也幫助學校理解自身。這個過程中，他們會幫助學校分析優勢、劣勢，排出學校發展的優先次序，制定學校發展的計畫。這個過程其實就是幫助學校建構分享的發展目標的過程。因為 SDO 不是一個服務提供者，他們在幫助學校理解自身的過程中，希望起到一

個引領的作用，讓學校最終了解到學校的發展不是靠買一些「課程設計、教學策略」而實現的，關鍵的是應該能夠具備分析自己的需要、根據需要制定發展計畫的能力。再比如，SDO 進行專業支援的時候，也著重於發展教師的專業能量，透過各種形式提升教師的知識、技能，更重要的是讓教師明白其中所滲透的專業理念，而不單是傳授某種教法。總括來講，SDO 希望透過五個策略為學校建構起發展目標、教師專業發展、教師社群發展和學校領導等方面的能量。

四、學校發展主任自身的角色定位

正是由於 SDO 著眼於為學校建構能量、發展「內功」，這就決定了他們在改進工作中扮演著促進者、諍友的角色。這與過往的研究（如 Rust & Freidus, 2001; Tajik, 2008; Tung & Feldman, 2001）呈現出相同的結果。唯一不同的是對於專家角色的理解，Tung 與 Feldman（2001）的研究顯示，學校發展主任認為專家只是自己在學校工作時應具有的能力之一，而不是扮演的角色。本項研究則顯示，學校發展主任需要社會期待的「專家」角色，以便他們順利進入學校。但事實上，SDO 並不宜稱自己是專家，反而認為專業能力和專業性都是進入學校的前提條件。

對於專家角色的理解，主要是針對 SDO 在進行教師專業發展的工作來講的。他們最初進入學校的時候，其實是依賴著一種以認知為本質的角色信任，這種角色的信任使他們必須具有專家的名銜，否則，難以使教師接受來自外部的支援。但是，隨著支援工作的開展以及 SDO 著重建構教師專業能量的工作性質，使得 SDO 不再將自己看成是專家，因為他們不是知識的傳授者，他們與教師建立起的是一種更加實質性的合作關係、師徒關係。這主要是因為，SDO 在幫助教師建構專業能量的時候，往往以互信為基礎，然後他們努力將緘默知識顯性化，從而使教師不僅了解如何教，更明白為什麼要這樣教。這個過程在中國文化中，往往使支援者和教師建立了一種新型的師徒關係，而非專家—學習者的關係（Chan, 2009）。這一研究發現，其實也與計畫提出的以校為本的原則相關，學校發展主任在從事改進工作的過程，在某種程度上，更像一種見招拆招的過程，他們會根據學校的具體情境不斷地調整改進的工作，希望最終為學校建構應對變革的能量，而不是帶著一套固有理論或者課程傳授給教師。因此，在學校改進過程中，

外部支援人員如果希望進行教學能量的建構，應該認真對待專家這一角色，在支援的過程中，SDO 似乎不應該在他們與教師之間建立一種專家—學習者的關係，但是，他們卻必須具備專家的能力。

在進行這項研究的過程中，我們也發現了學校發展主任之間的相互支援非常重要，以及他們在從事學校改進工作中遇到的困難與面臨的工作張力，限於篇幅，希望這些問題能留待日後做深入探討。

致謝：本研究進行期間蒙四位學校發展主任參與訪談，並對本研究提供了豐富的意見，謹此一併致謝。

參考文獻

- 梁歡、黃顯華 (2007)。從實施策略的視角簡述美國學校改進的發展歷程。《全球教育展望》，30 (1)，36-40。
- 優質學校改進計畫 (2007)。優質學校改進計畫——大學支援學校的改進歷程。《優質學校改進計畫通訊》，4，2-5。
- 優質學校改進計畫 (2009)。優質學校改進計畫的理念與實踐。《優質學校改進計畫通訊》，5，2。
- 趙志成 (2005)。優質學校改進計畫的理念與實踐。《優質學校改進計畫通訊》，1，4-7。
- Biddle, B. J. (1986). Recent development in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Chan H. Y. (2009, May). *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*. Paper presented at the meeting of 2009 Cross-strait conference on School Improvement and University-schools partnership, Macau, PRC.
- Cox, P., & Havelock, R. (1982, March). *External facilitators and their role in the improvement of practice: A study of dissemination efforts supporting school improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Crandall, D. (1977). Training and supporting linking agents. In N. Nash & J. Culbertson (Eds.), *Linking processes in educational improvement* (pp. 189-274). Columbus, OH: University Council for Educational Administration.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school*

- to many. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *Learning to lead change: Building system capacity*. Hong Kong: International Workshop Series.
- Haman, J. M. (1992, April). *Contexts and processes for effective school change: Case study of an external change agent*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- 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: Teachers College Press.
- Louis, K. S. (1981). External agents and knowledge utilization: Dimensions for analysis and action. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools: Using what we know* (pp. 168-211). Beverly Hills, CA: Sage.
- MacBeath, J., Schratz, M., & Meuret, D. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. London: Routledge.
- Miles, M. B. (1959). *Learning to work in groups*. New York: Teachers College Press.
- Miles, M. B., Saxl, E. R., & Lieberman, A. (1988). What skills do educational "change agents" need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 157-193.
- Rowan, B., & Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- 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: Teachers College Press.
- Saxl, E. R., Miles, M. B., & Lieberman, A. (1990). *Assisting change in education: A training program for school improvement facilitators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Swaffield, S. (2004, January). *Exploring critical friendship through leadership for learning*.

Paper presented at the 17th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Rotterdam, The Netherlands.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251-271.

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 (ICSEI), Toronto, Canada.

Williams, R. B. (1996). Four dimensions of the school change facilitator. *Journal of Staff Development*, 17(1), 48-50.