

# 香港優質學校改進計劃 對臺灣課程協作之啓示

林佳慧\* 陳柳如\*\* 陳佩英\*\*\*

本研究旨在探究香港優質學校改進計劃 (Quality School Improvement Project, QSIP) 課程協作之關鍵要素及其所面臨之挑戰。本研究採個案研究法，透過參與式觀察 (含國內學術研討座談和移地研究)、訪談、文件等方式進行資料蒐集與分析。結果發現 QSIP 課程協作之關鍵要素為全面觀照 (Holistic)、講求證據 (Evidence-based)、情感關懷 (Affective)、反思實踐 (Reflective) 以及彈性轉化 (Transformative)，簡稱 HEART。其次，QSIP 具分佈式專業 (distributed expertise) 形態，以校情為本，體現課程共力 (co-generating capacity for curriculum innovation)，開展生產式學習 (productive learning) 與回應學校文化之課程夥伴協作關係。即使 QSIP 累積 20 年豐厚課程轉化、協作與推動之經驗，仍得面臨經費與資源短缺或縮減之挑戰。最後歸納研究結果提出建議，期能提供十二年國教課綱推動與課程協作之參考。

關鍵字：課程協作、香港優質學校改進計劃、夥伴關係

\* 作者現職：國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

\*\* 作者現職：國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

\*\* 作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

---

通訊作者：陳佩英，e-mail: pychen@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

103年11月28日教育部公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(簡稱總綱),以培養下一代面對未來社會變遷與挑戰的能力。新課綱的頒布代表新一波重要的課程改革正式展開,總綱以「自發、互動、共好」為核心理念,重視學習者為中心,開展「自主行動、溝通互動、社會參與」三大面向之核心素養的培育,符應先進國家教育改革的趨勢。「成就每一位孩子—適性揚才、終身學習」是十二年國教重要的教育目標(教育部,2014),其目標之實踐,國內高級中等以下之各級學校扮演相當關鍵的角色,向外需審視環境變遷及國際趨勢對學習帶來的衝擊,對內應籌思課程與教學對學習者之需求,方使教育理念得以具體落實。環顧亞洲,除了臺灣啓動新一波的教育改革之外,香港、大陸、新加坡、馬來西亞等地區無不開展教育新氣象。

確實,教育改革帶來新的改變方向,然而學校系統並不一定因改革的啓動,即能與時俱進(趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩,2013),往往因學校成員對改革政策的態度、新詞義的理解、例行教學的心理倚賴等,左右改革之達成(Cuban, 1990),或因對改革理解的侷限性,致使改革不等於改變(卯靜儒,2014)。Goodlad(1979)認為新課綱實施,從理念課程、中央制定的官方課程到教師的知覺課程、運作課程至學生的經驗課程,期間歷經層層轉化過程,對於教師課程決定與課程意識的開展實具挑戰。基於此,學校改革的永續發展,除了關注對系統內部運作機制,教育改革亦應重視教育系統中,不同組織之跨界合作、網絡連結及資源流動等,作為學校持續改進的動能(陳佩英、簡菲莉,2015; Hadfield & Chapman, 2009),尤以校外專業支援為推動學校改進之關鍵(趙志成等人,2013)。

自九年一貫課程改革以來,教育系統內不同組織的跨界合作,在相關主題性計畫支持下,鼓勵大學和中小學建立合作夥伴關係,如攜手計畫、高瞻計畫等,另外,國內課程協作亦有另一種模式,即為以領域/科目作為課程改革的開端,透過中央及縣市國中小輔導團、高中職學群科中心,著力於精進教師的教學知能。然而,學校是一個系統,領域(點)教師教學知能的精進與活化固然重要,但跨領域之間(線)連結與全校整體(面)的關注,亦需考量。上述各方式,固有其功能與目標,但鮮少從學校整體性的觀點,關注大系統與小系統的連動關係(黃騰、李文富,2010)。放眼亞洲,各國/各地區課程協作模式各異。從相關研究得知香港推行的課程協作模式與臺灣大有不同,其為政府成立專屬學校改進的教育基金,並在大學內部設有專業團隊,透過計畫成員(如:學校發展主任),以系統觀的思維進入學校,多方理解各利益關係人的立場,注重不同學校特殊的脈絡下,教師教學和學生學習,並且經由長時間且深入的陪伴,促進學校發展及能量的提昇(盧乃桂、何碧愉,2010a、2010b),是為課程

協作另一種取徑。為此，欲深入理解香港課程協作之樣貌，探析以學校改進為主體之課程協作特色與意涵，本研究擇選已有 20 年課程協作歷史的「優質學校改進計劃」(Quality School Improvement Project, 以下簡稱 QSIP) 為例，期能為國內理解課程協作另闢蹊徑。本研究問題為二：一、QSIP 進行課程協作之關鍵要素為何？二、QSIP 進行課程協作所面臨的挑戰有哪些？

本研究首先說明課程協作對教育改革之意涵；其次，介紹香港教育改革背景和 QSIP 發展脈絡及內涵，進而提出本研究之研究方法和發現，最後對我國未來進行課程協作之推展做出建議。期能透過本研究提供新課綱推動與課程協作之參考。

## 貳、文獻探討

### 一、課程協作對教育改革之意涵

#### (一) 課程協作的重要性

為回應全球化的潮流與挑戰，培養具有全球觀之現代公民，乃是許多國家制定教育政策與推動教育改革之重要考量 (Ayyar, 1996; Green, 1999; Henry, Lingard, Rizvi, & Taylor, 1999)。身處這個世代，充滿複雜、混沌、不可預知的世界，或稱 VUCA 時代，充滿易變性 (Volatility)、不確定性 (Uncertainty)、複雜性 (Complexity) 與模糊性 (Ambiguity) 的世代 (Fadel, Bialik, & Trilling, 2015)，人類的因應方式不能再只是線性的思考，須能前瞻時局變化，為未來的學習提供新視野與新方向 (鄭燕祥，2017)。

十二國教新課綱於 108 學年即將實施，對於學校層級的課程推動，洪詠善、陳木金、盧秋珍 (2014) 認為主要關鍵策略在於「課程協作」，即聚焦於課程實施教育關係人，如行政人員、教師、家長；也包含相關機構組織，如：師資培育機構和非營利組織等，彼此在民主參與、共享決策權與共同承擔責任的基礎上，以長時間且深入理解共同關注學生學習。新課綱的推動透過學校與多方之課程協作，共同關注「學生學習」與「教師教學」兩大面向 (李文富、范信賢，2014)。

然而，實踐教育理念場域的學校，卻常是一個封閉 (encapsulated) 的系統，看似運作忙碌，行政領導或是教師教學卻是各自孤獨的專業 (Sarason, 1982, 1996)，細究之因，發現教育改革往往有高遠的理念，卻缺乏推動面之整體觀照，較偏重從制度和個人兩個層面，前者可為國家重要教育法案或方針等；後者則是校長或教師教育理念的更新 (renewal) 等，此乃停留在第一序列改變 (first

## 主題文章

order change),即技術性、表面層次的改革,而非走入第二序列改變(second order change),也就是實質性的層面(Cuban, 1990)。為此,學校必須善用專業人力等外部資源,促使整個系統關係發生改變,朝向生產性學習(productive learning)(范信賢、尤淑慧,2009;Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2009),亦即學校需關注教師教學效能,創造支持學生學習的環境,促使學生能投入學習,以貼近時代趨勢的教育理念、方式與結構,回應教育改革的目的。

### (二) 課程協作發展及其現況之探討

為了促進學校發生實質改革,跳出「忠實」執行變革方案的框架或技術官僚性的操作(Snyder, Bolin, & Zumalt, 1992),60年代北美開始倡議學校更新與改進,關於大學和學校課程協作模式為其中一種發展取徑(陳可兒、李文浩、黃顯華,2010)。Goodlad最初是大學和學校課程協作實踐者之一,他曾於1960年至加州洛杉磯分校之實驗學校,主持「學校教育研究」(The Study of Schooling)之調查研究,對於大學與中小學課程協作,即倡議研究者要進入學校前,應事先掃描學校目標、教與學實際現況、學校的組織運作、課室學生學習樣態、教師教學信念、教學環境、課程、教材、評量等面向,以熟悉理解學校生態得以順利互動(Goodlad, 2004)。透過「課程協作」,目的是將大學教育理論和中小學的教育實踐經驗,做一連結、統整與轉化。對大學端而言,學者專家從實踐面延展與建構理論;對中小學端而言,教師從理論面反省與生成行動,兩者相互受惠,進而開發學校課程發展的潛力(周淑卿,2007),對於兩者的關係Goodlad(1994)亦使用「共生」(symbiosis)表示之。

除了共生的意涵,關於「課程協作」一詞,學者認為還具有雙方平等、互信、互惠、聯合起來做事與共榮等涵義(孫志麟,2009;張素貞、顏寶月,2009;莊明貞,2006;趙志成等,2013;歐用生,2004),就字義面來看,「課程協作」與「夥伴協作」或「夥伴關係」,經常互相使用(Watson & Fullan, 1992);就中文語境脈絡「課程協作」、「夥伴協作」是指課程運作方式或組合;「夥伴關係」則是指相關利益關係人之相互關係<sup>1</sup>。Wanger(1997)指出夥伴關係由雙方關係與目的,可分為三種,分別是資料獲取型(data extraction)、實作夥伴型(clinical partnership)和共同學習型(co-learning agreements)。第一種資料獲取型,學者專家是資料蒐集者與報導者,沒有學校人員的觀點與聲音;第二種實作夥伴型,學者專家和學校人員從各自專業中理解問題,改進學校實務,但學校人員與活動仍多是為達成研究報告;第三種共同學習型,學者專家和學校人員兩者界線與分工是模糊的,彼此跨越學術與實務的疆界,朝向社會和文化的相互理解。易言之,課程協作至少是基於「關係」,著眼「學校整體」,生成「理解性知識」。

---

<sup>1</sup> 是以三者詞義相似,本文視文章脈絡交互使用三個字詞。

然而課程協作看似講求平等互惠、互信的關係，對學校改進有所助益，但大學與中小學夥伴關係的建立並非易事，大學與中小學在地位、權力和資源向來不對等，兩者的典範、視野、結構和語言相異，其認知方式、問題意識和對答案的詮釋認知也不盡相同（周淑卿，2007；歐用生，2004）。莊明貞（2006）研究指出，國內大學與中小學夥伴關係多半是表面式給予技術性專業知識的諮詢與協助，或為掛名指導，顯少建立實質性對學校改進具有意義與價值。王建軍、黃顯華（2003）則認為關於課程協作或夥伴關係儘管常為使用，然當中仍存在有質疑與爭論值得深思，包含：大學與中小學協作關係依賴的理論基礎為何？有無明確有力的論述？或是因不同背景身分或機制，運作學校課程協作之理解意涵是否有所不同？這些現象和問題的背後反映了課程協作具有專業性、平等性與互惠性等特色，然對於運作面需有更多的理解與探詢。

在臺灣，十二年國教課程推動，大致有大學或機構組織與中小學因計畫而建立課程協作夥伴關係，展開課程轉化相關工作，如：國民及學前教育署（以下簡稱國教署）國中小前導學校計畫、國教署高中職優質化、國家教育研究院（以下簡稱國教院）研究合作學校計畫、臺北市亮點計畫、前瞻計畫，新北市的旗艦計畫等。或為政策與實務重要橋樑之國中小各領域輔導團和高中職學群科中心，亦屬課程協作範疇。另外，教育部於 105 年 8 月正式成立「教育部中小學師資課程教學與評量協作中心」，進行實體化運作，涵蓋教育部各層級單位之相互配合與運作，包含國教院進行之課程與教學研發、國教署對於課程的推動與教學支持、師資培育及藝術教育司從事之師資培育與專業發展，以及高等教育司及技職教育司關於入學制度與升學輔導等橫向層面的運作調整，亦含中央與地方教育行政單位以及學校等縱向層面的推行實踐，奠定新課綱協作之跨系統橫向與縱向法制化與組織化之基礎；同時，各縣市亦陸續成立課程與教學協作中心，向上承接教育部相關政策，向下連結各級學校之課程推動，建立起連結中央—地方—學校的完整課程與教學推動網絡（呂虹霖，2017；李文富、范信賢，2014）。儘管在臺灣課程協作模式各有不同層級、形式與功能，但不難發現，以學校為基地，全面觀照學校改進的課程協作模式，仍為少數。為促進新課綱對學校改進更多的想像與可能性，是以本研究關注課程協作之「運作面」，深入探討香港 QSIP 專職式之課程協作，他山之石，以拓展國內對課程協作發展的新視野。

## 二、香港優質學校改進計劃之發展脈絡

香港「優質學校改進計劃」(QSIP)為香港中文大學推行之學校改進計劃，此計劃源起政府、大學與學校三方面建立夥伴關係，透過課程協作期使中小學與特殊教育學校進行全面改進（趙志成，2009）。QSIP 的發展與香港社會局勢與教育政策具有緊密關連性，故先就近年來香港的教育與課程改革做一探討，

## 主題文章

以理解 QSIP 發展之由；復次，說明 QSIP 之組織脈絡與相關研究內涵。

### (一) 香港教育與課程改革

香港由於其特殊的歷史背景，教育政策易受英美等西方國家的教育改革所衝擊。1980 年代受到英、美政府新保守主義的影響，香港教育政策開始加強對學校的問責 (accountability)。1990 年香港公告了《教育統籌委員會第四號報告書》，教育改革強調「目標為本」和問責，並為各主要階段的學業目標、成就等及評估制定實施架構 (香港教育統籌委員會，1990)。之後，面對「九七過渡」的到來與各種挑戰，並延續 80 年代的問責與評估，香港政府在 1991-1996 年間，前後共推出了七份教育政策報告書，以中小學教育素質的改善為軸心，範疇涵蓋學校管理、教師發展及教學語言等方面，例如：建議把學校從「外控管理」轉為「校本管理」、檢討教師素質與專業發展，以及在校內外建立質素 (quality) 保證機制等。這些教育政策報告書顯示，香港於 1997 年回歸中國之後，開始改變過往偏重問責與評估的政策導向，從學制、課程、評估以及教師專業發展等各方面進行全方位教育改革。在此同時，《第七號報告書》提出一項重要的建議：教育局設置「優質教育發展基金」，鼓勵中小學透過申請該基金，與大學進行課程協作，共同發展學校優質教育 (趙志成等，2013)。

新世紀的香港教育改革以「學習」為核心貫串教育改革各個面向，強調學習乃學習者主動建構知識的過程 (程介明，2012)。然而，此波教育改革規模龐大、涉及廣泛，為學校與教師帶來巨大的壓力甚至是困境 (霍秉坤、葉慧虹，2010；鄭燕祥，2017；Poon & Wong, 2008)。面對教育改革帶來的諸多挑戰，學校對外界專業引領與幫助的需求大幅增加，不論是教育當局、大學或各專業團體，皆為學校及教師提供多種形式的培訓和支援，以回應不同的發展焦點和需要，協助學校提升整體教學品質 (趙志成等，2013)，此乃 QSIP 成立之背景。

### (二) 香港「優質學校改進計劃」之簡介

有鑑於回應教育改革之需，起初在無外界資助下，由香港中文大學教育學院在兩所小學和一所中學進行試驗 (鍾宇平，2007)。之後，香港特別行政區政府所成立之「優質教育基金」(Quality Education Fund, QEF)，1998-2001 年中文大學教育學院透過 QEF 成立「香港躍進學校計劃」(Accelerated Schools for Quality Education, ASQE)，是為香港「優質學校改進計劃」之前身。當時，ASQE 是借鑒美國史丹福大學 Henry Levin 教授領導之美國「躍進學校計劃」(Accelerated Schools Project, ASP)，中文大學教育學院透過申請「優質教育基金」，獲得超過六千萬撥款支持，開本地大學與學校夥伴協作的先河；之後於 2001 年及 2003 年分別獲優質教育基金三千四百萬及五百萬撥款，陸續開展「優質學校計劃」(Quality Schools Project, QSP) 及「優質學校行動」(Quality Schools

in Action, QSA)。直至 2004 年，則改為 QSIP，是由「教育發展基金」<sup>2</sup>(Education Development Fund) 支持該計畫之執行。自 1998 年起至 2017 年間，相關計畫之協作學校範圍涵蓋中、小學與特殊教育學校，總計達四百所以上，次數超過六百次，如表 1 (優質學校改進計劃，2017)。

QSIP 強調建立大學與學校之間的三信基礎(信任、信心、信念)，以整全、互動、有機的方式進行，並秉持美國「躍進學校計劃」中的三項核心原則：「目標一致」、「賦權承責」與「發揮所長」(優質學校改進計劃，2012)。「目標一致」，指的是要求學校全體人員為學生提供高品質教育而建立起共同工作的文化，讓所有學生獲得全面發展；「賦權承責」，即為由學校教育參與者共同做決策、加以實施並為結果負責；「發揮所長」，則是發現並加強學生、家長和學校教職員的長處，而非鞭撻其弱點(梁歆、黃顯華，2010)。

表 1 1998/99 – 2016/17 QSIP 協作的學校數及次數

學校類型	學校數目 (佔全港%)	到校次數
小學	169 (32%)	247
中學	211 (44%)	357
特殊學校	25 (42%)	40
總數	405	644

在支援模式方面，由於「優質學校改進計劃」認為每所學校都是獨特的，學校改進工作並無一套放諸四海皆準的方程式，因此在展開協作時，首要之務即是為學校進行「情勢檢討」<sup>3</sup>(如發展歷史、團隊文化、教師教育觀念和能力、學生學習特性等)、了解學校現況與發展計劃後，再為學校提供「點」、「線」、「面」的多方支援，包含學校人員的個人內化發展(點)、強化團隊提升教師專業能量(線)，以及建立學校自我完善機制與塑造良好的學校文化(面)(優質學校改進計劃，2009)。

支援模式決定了主要的支援工作，包括大、小齒輪工作(圖 1)。「大齒輪」工作旨在從宏觀層面對學校做通盤考慮，透過全校性觀課或大型工作坊等專業發展活動，接觸全校所有人員，並且一起檢視學校現況及策劃未來，建立團隊

<sup>2</sup> 教育發展基金將於 2019 年正式完結，可參考 <http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/Education-Development-Fund/index.html>

<sup>3</sup> 又稱環境掃描。

## 主題文章

共力、發展自我完善機制，建立有利學校改進的環境和文化，以協助學校建構良好的團隊文化，達至上下一心，成為不斷進步的學習型機構；「小齒輪」工作則聚焦在課程與教學的微觀層面，致力於教師教學能量與專業發展社群的建立（詳見附錄一）。「優質學校發展計劃」依學校情勢與發展意願，從學校不同層面啟動「大小齒輪」的咬合轉動，以推動學校整體改進（梁歆、黃顯華，2010；陳可兒等，2010；優質學校改進計劃，2012）。

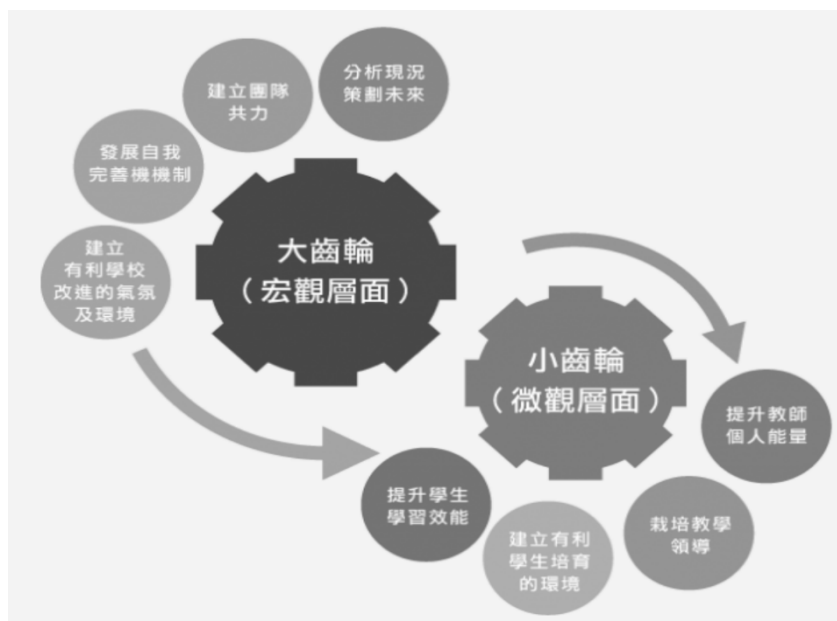


圖 1 整全式校本支援之大小齒輪運作示意圖

由此可知，QSIP 強調學校大小系統(齒輪)之整合運作，為提昇學校能量、教師教學及學生學習，以改變學校文化。作為學校改進的外部能動者隨著學校持續改變的歷程，從啟動、實踐到延續等階段，扮演不同的角色，發揮不同的專長，透過與學校內部校長、中層領導或教師等不同能動者的合作，其在學校改變的啟動階段，以局外人的角色，檢視學校架構、文化和教學方法，並且引入新的教育信念，帶來刺激；至實踐階段，成員們身體力行，與學校共同設計課程，扮演技術專家；即使達到延續階段，亦不會抽身離開學校，而是扮演諍友角色，為學校提供意見、鼓勵和支援，因應不同情境而採取調適能量的策略（黃琳、霍秉坤，2016）。雖然相關研究已指出變革能動者的角色或能力（陳可



兒等，2010；黃琳、霍秉坤，2016；Kirtman, 2013），然而究竟 QSIP 進行課程協作的關鍵素為何、面臨哪些課程協作的挑戰？此乃本研究關注的兩大焦點。

## 參、研究方法

本研究採取個案研究法（case study）（Stake, 1995），以香港「優質學校改進計劃」（Quality School Improvement Project, QSIP）團隊為研究對象。透過個案研究法試圖捕捉具有特殊性和複雜性的個案（QSIP），在重要環境下（學校）所進行的活動（Stake, 1995, p.11）。由於該團隊與學校之間的課程協作經驗或觀點，具備描述性的本質，不容易單以量化數字呈現研究的結果；本研究關注課程協作現象事件的發展過程（concern with process）（Bogdan & Biklen, 2007, p.6），以及外部課程協作者的觀點，藉由相關資料的梳理，研究者能根據研究問題提煉出可能的論述（Bogdan & Biklen, 2007）。針對研究個案 QSIP 相關脈絡說明，如前所述。以下就資料蒐集、資料整理及分析進一步說明：

### 一、資料蒐集

本研究主要是透過參與式觀察、訪談、文件分析等三大類方式進行資料蒐集工作，其中參與式觀察包含移地研究與國內學術研討座談兩種類型，另外，研究者<sup>4</sup>透過反思札記，作為研究資料分析及詮釋之參考，希冀從多元視角提昇研究品質。

#### （一）參與式觀察

##### 1. 國內學術研討座談

2017年8月~11月，香港 QSIP 團隊成員分別受邀至臺灣分享，如：8月出席國家教育研究「系統創新、人才培育計畫」（System innovation and talent education project, 簡稱 SITEP）<sup>5</sup>研討會，進行學校改進、教師專業發展、自主學習、專題探究、課程評鑑等多項主題座談；11月出席臺灣師大「高中優質化十年—十年回顧與前瞻國際學術與實務研討會」，針對亞洲中等學校改進之回顧，分享香港 QSIP 二十年課程協作經驗。研究者依據研究焦點，參與這兩場學術研討座談，從多面向理解 QSIP 團隊對課程協作之理念、策略及未來的期待。

---

<sup>4</sup> 此處指研究者 1 和 2。

<sup>5</sup> SITEP 為國家教育研究院之計畫。

### 2. 移地研究

2017年11月，研究者<sup>6</sup>先後至香港進行移地研究，參與 QSIP 團隊課程協作實務分享工作坊，了解 QSIP 團隊如何運用大小齒輪的概念與學校進行課程協作；同時參觀 2~4 所 QSIP 之中學夥伴學校，了解 QSIP 與學校在專題研習、自主學習、通識教育科等課程協作經驗，以及 QSIP 與學校科主任<sup>7</sup>如何進行教師專業社群運作。整個移地研究期間，研究者除了聽取相關簡報說明，也透過正式提問或非正式提問，理解 QSIP 團隊成員（即學校發展主任）和四所學校實務工作者對課程協作的看法，以及該計畫實際運作之困境，作為本研究之分析參考依據。

#### （二）訪談

本研究採取正式和非正式訪談兩種。在正式訪談部分，運用半結構式問題，但受移地研究或學術研討行程之限，本研究僅於移地研究最後一天（106/12/1），與一位 QSIP 資深的學校發展主任進行一小時深入訪談。儘管如此，該次訪談並非從零開始，而是奠基在先前已熟悉的脈絡上，依據研究焦點深入探詢，包含 QSIP 成員與學校互動及 QSIP 自身專業發展等面向，訪談題目為：

1. QSIP 如何和學校共同理解教育政策文件呢？
2. 在 QSIP 優質學校改進計劃手冊（2017-18）上，支援學校工作有三大類，其中第一大類的八種服務項目是如何擬定呢？
3. QSIP 進入學校訪談時候（即情勢評估或稱環境掃瞄），會問哪些面向的問題？整個時間大約多長？
4. QSIP 與不同學校的工作經驗如何？切入點在哪？有些挑戰呢？
5. 政府為了推動政策，教育局會辦增能研習，這類增能研習會和 QSIP 到學校服務重疊嗎？或有競合關係嗎？
6. QSIP 除了利用週二半天做為團內共備時間，成員還有哪些自我增能的方式？（如學術交流）
7. QSIP 與大學端目前合作情形如何？

---

<sup>6</sup> 研究者 1 至香港移地研究時間為 106 年 11/06-11/10、11/26-12/01；研究者 2 至香港移地研究時間為 106 年 11/26-12/01。

<sup>7</sup> 香港學校科主任名稱類似國內學校之領域召集人。

此外，為促進資料來源的多樣性，研究者亦採非正式訪談方式，不限於問題形式或順序，利用學術研討空檔或工作坊課餘休息時間，與二~三位 QSIP 學校發展主任針對課程協作做經驗交流，以理解由外而內進行學校改進之歷程與細節。

### (三) 文件分析

除了上述兩種方法，本研究為求更深入研究個案 QSIP 在香港課程改革發展脈絡，以及其在課程協作之複雜性，本研究文件資料蒐集包括：香港教育局官方文件、QSIP 網站相關報告、報紙專欄等。如表 2。

表 2 文件資料表

	文件來源	數量
官方資料	教育局之教育政策	6 份
QSIP 資料	QSIP 計畫通訊與概覽	8 期
	報紙定期專欄	12 則

## 二、資料整理及分析編碼

本研究透過參與式觀察、訪談和文件蒐集相關資料，除文件資料外，在參與式觀察方面，研究者在研究對象同意下，拍攝工作坊相關簡報內容做為輔助參考，並針對研究焦點採以速記或採事後回溯的方式重描當時情況；其次，訪談方面，研究者在訪談結束將訪談內容轉為逐字稿，進行文本分析。在整理完參與式觀察和訪談等文件後，最後加入個人反思札記。

另外，在資料編碼方面，從相關文獻得知課程協作至少具有平等、專業與互惠等特色，輔以 QSIP 進行課程協作兩大系統：學校整體（大齒輪）與課程與教學（小齒輪），研究者對照相關文件，並將原始資料重新分類，做為描述與分析的依據。在不同主題、類別之間，透過持續比較方法，以及研究者間對話討論，逐漸浮現出資料分析架構，從課程協作運作面，進一步發現五大關鍵要素：「全面觀照」、「證據為本」、「情感關懷」、「反思實踐」和「彈性轉化」，另外，也看見課程協作來自「協作學校」和「政府資源」的「挑戰」。本研究分析架構如圖 2。

另外，本研究資料編碼主要有兩大部分組成，第一部分資料背景代碼，第二部分是課程協作資料分析主題代碼，詳見表 3：

## 主題文章

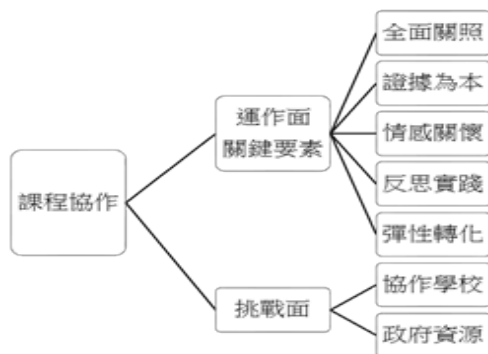


圖 2 本研究課程協作分析架構

表 3 資料編碼一覽表

	資料來源	觀察/受訪對象	日期
資料 背景 代碼	參與式觀察之 國內學術研討座談 (R)	T、L、H、C、P	民國年月日，如： 1060101
	參與式觀察之移地研究 (S)	T、L、H、C、W	
	訪談 (I)	L	
	文件 (D)		
	個人反思札記 (N)		
課程 協作 資料 分析 主題 代碼	主題	分類	
	運作面關鍵要素 (E)	全面觀照 (h)、證據為本 (e)、 情感關懷 (a)、反思實踐 (r)、 彈性轉化 (t)	
	挑戰面 (C)	協作學校 (s)、政府資源 (p)	

註：示例說明：ST1061106-Eh 此編碼意即「106年11月6日，研究者進行移地研究(S)觀察T成員」，課程協作主題分析是「運作面關鍵要素(E)之全面觀照(h)」。

## 肆、研究發現與討論

首先探討探討 QSIP 課程協作運作面之五大關鍵要素，呈現其具有持續調整與深化夥伴關係的特性，最後提出 QSIP 於課程協作所面臨的挑戰。

### 一、QSIP 進行課程協作之關鍵要素

課程協作具有專業、平等、互惠等面向（趙志成等，2013），從本研究發現除了這些重要面向，從運作面而言，QSIP 與學校進行課程協作具有五大關鍵要素，分別是：全面觀照（Holistic）、講求證據（Evidence-based）、情感關懷（Affective）、反思實踐（Reflective）以及彈性轉化（Transformative），簡稱 HEART，詳見如下。

#### （一）全面觀照（Holistic）

課程協作無一套放諸四海而皆準的運作模式，因學校地理位置、社區文化或學生背景等各有不同發展特色，亦即真正的學校改進策略是針對具體情境（context-specific）（陳可兒等，2010）。QSIP 身為外部能動者，重視校情為本課程協作之實踐。此發現與梁歆和黃顯華（2010）研究結果類似，學校改進應關注學校整體和學校情境。QSIP 進行課程協作關鍵的第一步即是視學校為一系統，整合校內外相關利益關係人的觀點，而且雙方在共識與合作意願下，共同解決特定的問題，逐漸發展互動、有機關係。

做這個學校改進有個很重要的定律，也就是：學校的差異是常態（local variability is the rule; uniformity is the exception）。我們不要期待一個學校與另一個學校一樣，要走進學校真正去了解，這是一個怎麼樣的學校，才能對學校能量、領導、學生要求、家長背景要有所了解。（ST1061106-Eh）

QSIP 的理念為「整全、有機、互動」，在此基礎下，QSIP 課程協作視學校情勢，開展大、小齒輪等學校改進工作，讓校內成員對學校各項工作及整體發展理念，也對發展目標有系統的認識，同步具體提升教師能量，精進教學。

我們進到學校時，要看老師的反應是怎樣，我們就要怎麼做，所以這個是我們最大的一個特點。第二個的特點是我們能大又能小，大的是指我們能和學校看到整個文化面，也可以小到一個課堂如何去教，如：下個星期我到你的課堂裡，把那兩堂課教給你看。（IL1061201-Eh）

## 主題文章

我們第一肯定要知道是「人」，這個人包括學生的能力、學習態度、動機；更重要的人是老師，他在科組的人際關係、能量情形。(IL1061130-Eh)

然而，與梁歆、黃顯華（2010）不同之處，本研究發現 QSIP 進行課程協作時，針對校內成員陳述不一致時，會力求多方觀點，以辨析脈絡樣貌，進行全盤理解。

做這個情勢檢討，我們會去做訪問，訪問者本身就是一個研究工具，這個研究工具能不能真的準確，要從訪談過程中察言觀色，或是從不同的蛛絲馬跡去了解與發現。(IL1061201-Eh)

### （二）講求證據（Evidence-based）

政府的改革計畫促使學校改進的腳步一直往前，哪裡是啟動的第一步？改革細節環環相扣，系統交錯，哪些是迫切需要面對的問題？Bernhardt（2017）指出講求實徵資料的分析與轉化，可為課程協作辨析有力的方向，形成學校改進的行動策略。QSIP 運用計畫、介入、評估，即 PIE（Planning、Implementation、Evaluation）循環圈，配合優化學校的課程發展規劃與自評文化，從校本管理的規劃著手，引導學校逐步前進。對 QSIP 團隊而言，重視證據為本的課程協作是相當重要的關鍵，QSIP 的成員會透過訪談、學校評核報告等質化與量化文件，進行學校整體情勢檢討，多方理解學校的情境與文化。本研究發現 QSIP 運用數據建立學校課程發展的共識，範疇由小至大，從課室、科組到學校文化系統等三方面。透過數據，教師如何理解、運用、分析，應用數據，再回饋課堂教學，讓數據成為一種知識管理。

我們會用數據與老師對話，例如：全港系統性評估，透過數據分析，了解校內學生表現的變化趨勢，以及如何調適校內課程規劃、教學和評估，為拔尖者訂目標，也思考補底的相關策略。(LS1061106-Ee)

我們中大針對自主學習設計一些方法，例如：學生自主學習問卷，給中一到中六的學生做這個問卷，這也是一種資料蒐集，看看這些學生的動機和學習技巧，做為與老師討論的依據。(HS1061129-Ee)

### （三）情感關懷（Affective）

課程協作建立在互信互賴的夥伴關係上，這不是一個協定，也不是專案；

反之，它是一種長期的持續協作關係，具有動態演變歷程和厚實的信任基礎，兩者是平等關係，而非上對下的指導（孫志麟，2009）。本研究發現與梁歆、黃顯華（2010）的結果，大致相同，即 QSIP 團隊與校內成員（校長、行政人員或教育）建立信任關係，主要的方式是透過情感關懷和專業協助。QSIP 團隊深入理解成員的處境，傾聽接納他們對新課改政策的焦慮，並給予適時信心和鼓勵，再以實際的專業行動，真誠地陪伴他們走一段路。這種兼具感性和理性的互動方式，確保雙方互動的品質，也對學校改進工作產生不同的影響。

（研究者註：情境是 QSIP 成員與學校中文老師共同解讀學生的成績數據）

我在學校裡，曾遇到中文科教師問：「數據，我從中三後，我就不太認識數據了，數據認識我，我不認識數據，我是學中文的，我不懂怎麼看數據。」聽了之後，我就跟他說：「剛好我是學中文的，我可以看得懂，你應該也可以看得懂，不要緊的，我陪伴著你，一起來學習怎麼看數據。」（LS1061106- Ea）

有些學校教師對於新課程還沒那麼有信心，他們會問我們，能不能一起協（助）教（導）呢？這方面，我們也是可以的。因為學校經營是要靠教師來發展。我們要將技術轉移給學校，讓他們掌握自己進行。（LI1061130- Ea）

另外，本研究中也發現 QSIP 與學校建立情感支持的另一開端是“Start Small”與「成功經驗」。亦即在全盤檢視學校校情後，改變必須從小處開始，可能是一個科組（領域）、一、兩位具有能動性的教師、或是一個主題式課程等，循序漸進，從累積成功經驗的過程，營造正向與信任的夥伴關係。

做一個課程改革，從中一、二、三、四、五、六、七、八一起做。這千萬不要！為什麼？這個「面」一大的話，失敗的機會就高，一出現失敗，教師再往前走的動力就減退了，所以具體的策略是先跟一批教師合作.....[在這個學校]做了六年，我真的感覺到這個學校的中文科是點、線、面的發展。（TS1061130- Ea）

#### （四）反思實踐（Reflective）

從移地研究和相關研究皆可知，QSIP 為教師提供教學支援時，強調從現實情境中學習，並以認知學徒制（cognitive apprenticeship）的方式進行（湯才偉、梁歆，2006）。Collins、Brown 和 Newman（1989）認為學習發生在真實情境中，

## 主題文章

由具有實務經驗的專家引領，透過示範和講解，讓學習者從旁觀察、邊做邊學，同時持續覺察反省，主動建構知識，在此歷程中，學習者的能力不斷成熟，而專家則是逐漸淡出(fading)。在課程協作的過程中，QSIP 多次進入教師的課堂，進行觀課、議課、示範觀摩、再次教學練習和檢討等循環，直到教師能夠掌握教學的要領或內隱的「緘默知識」(tacit knowledge)，得以達到教學改變。

因為他(T 教師)不是只看一次，經常每一、兩個禮拜就來看一次，他說我教給你看，我看完之後知道原來可以這樣做。(WS1061130- Er)

此外，QSIP 團隊認為教師要能對教育的理念、價值和原則產生理解與認同，才能因應情形、靈活變通做出獨立判斷，對學生學習產生成效(湯才偉、呂斌，2016)。因此 QSIP 與教師進行課程協作時，關注教師教學的反思，讓教師得以逐步跳脫對操作技術的關注，著重學生和環境的需求，進而掌握程序性知識(procedural knowledge)與條件性知識(conditional knowledge)，而非限於技術層面(湯才偉、鄭美儀，2006；湯才偉、呂斌，2016)，得以，在課程協作後，校內教師對改革的能動性仍可持續發生(盧乃桂、何碧愉，2010b)。

為什麼這個方法在這個班有效，那個班沒效？你了解這個道理，已經不是表面的理解，而是一個深入的理解，了解方法跟學生的關係，這就是專業的成長。(RT1061125-Gr)

這是我們 QSIP 在一所學校花兩年時間進行自主學習合作的歷程，一開始，要讓所有的老師清楚知道為什麼要做自主學習，了解推動自主學習不同的形式(研究者註：大齒輪\_全體教師工作坊)，然後針對學校的校情，確定要協作的焦點，最後要做到(目標是)學校可以自己做出來。(SH1061129-Gr)

另外，從課程協作雙方互惠面可發現，QSIP 進入校園不是以達成某種學術研究報告為目的，反之，QSIP 與學校成員互為學習者(Wanger, 1997)，彼此跨越學術與實務的疆界，雙方相互成長，建立「共生」(symbiosis)關係(Goodlad, 1994)。

幾年來，我們除了陪伴學校，還是有一些發表，但這個發表是籌集成功例子，並加一點點的說明，對我們來說這是知識管理與成長。(IL1061201- Er)



## (五) 彈性轉化 (Transformative)

在將官方課程轉化到教師的知覺課程與運作課程的歷程中 (Goodlad, 1979), QSIP 團隊類似扮演了政策與學校之間的橋樑, 由於團隊成員背景包含「學術型」和「實踐行動型」兩種, 能對學校改進提供不同層面的專業支援與協助。學術型專家主要來自大學或教育學院的教授; 實踐行動型專家, 又稱學校發展主任 (School Development Officer, SDO), 約有 20 多位, 大多具有學科專長及博士學位背景, 如: 中文科、數學科、英文科、科學科、通識教育科等; 另有部分學校發展主任具有教育相關行政經驗, 如: 校長、教務主任、科主任、考核局主任或委員等, 或是人力管理與培訓、專業劇場工作者等特殊專長。

學校改進需要一群不只是有心, 而且還要有力的人, 而且這個力是集合很多不同教育專業的人, 走在一起才可以的, 如校長、做培訓、做編劇。  
(ST1061106-Et)

QSIP 具有多元的組合, 在進行課程協作能發揮多種功能, 例如: 結合團體動力的活動設計, 將已蒐集到校本改進的相關數據資料, 轉化為校內成員共同討論的活動內容, 以下列舉 QSIP 所運用的兩種轉化工具。

1. 「幸運七」: 發給全體教師一人一張小紙卡, 請教師以不計名方式, 在紙卡的正面針對一個問題, 寫下答案, 例如: 「本校實施○○課程最大困難是什麼?」 (RC1060817-Et)。之後, 將小紙卡自由傳遞, 每當聽到鈴聲時, 即暫停傳閱, 並與身旁夥伴兩人一組, 討論手上紙卡的答案及分別評分, 兩張紙卡加起來需等於 7, 例如: 1 & 6、2 & 5、3 & 4 等組合 (需為整數), 經過 3~4 次回合後, 則回到大團體, 計算該紙卡的總分, 並針對得分最高的前五項困難進行深入對話與討論。

2. 「鑽石圖」: 旨在促成學校達成共識之作法。例如: 針對「學校改進」 (RH1060827-Et) 這個主題, 先二人一組討論三個重要的因應原則, 並依據這三個原則, 將全校關注的 9 個項目<sup>8</sup>, 例如: 提升學生的學習自信和自學能力、提升學生的高階思維能力 (創造力及批判力)、推動資訊科技教學、優化教師教學技巧和策略等, 加以排序, 如圖 3。之後, 再陸續分為四人一組以及合併為八人一組的形式, 分享彼此的看法。

---

<sup>8</sup> QSIP 事前會將全校訪談蒐集到的資料, 整理成 10 個主要項目, 做為活動之使用。

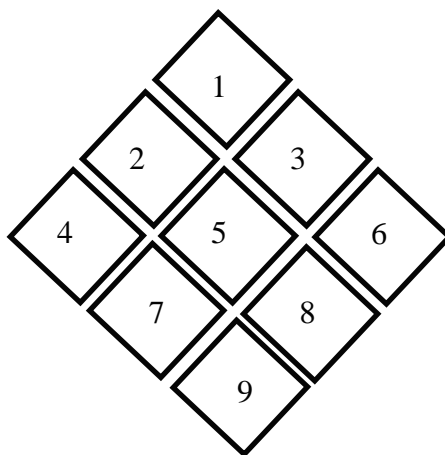


圖 3 QSIP 課程協作工具—「鑽石圖」

QSIP 團隊基於以證據為本 (evidence-based) 的理念，參照相關學校改進及教師專業發展之論述，彈性轉化課程協作的工作，引導學校成員不只是看見，也聽見彼此對學校改進的關懷與期待，提升成員對學校改進的理解，凝聚對學校改進的向心力。

「QSIP 團隊夥伴像是一位診斷學校問題及症狀的全方位醫生，透過望聞問切的療程，求真、求實地開出一道道適切的處方。」(N1061107-Et)

此外，QSIP 除了運用團體動力帶領教師進行課程協作，本研究也發現 QSIP 善用化繁為簡、提綱挈領及實際操作的策略，引導教師進行課程設計。例如：香港教育局提出四項關鍵項目，其中之一是專題研習，QSIP 運用清楚的關鍵字：情景 (Context)、角色 (Role) 和任務 (Task)，(簡稱 CRT)，引導教師設計專題/主題式課程，創造學生深度學習的機會。以香港路德會呂祥光中學 (2010-2011)，中三學生全方位學習課程之工作紙設計，擇錄示例說明如表 4 所示。

表 4 CRT 運用示例說明

題目：作為香港其中一個新市鎮，屯門新市鎮的規劃完善嗎？	
情景 (Context)	屯門區位於香港新界西北部，珠江口東岸，東靠大欖山麓，西倚青山山脈，北臨后海灣畔，是香港第一代的新市鎮之一。六十年代屯門新市鎮開始拓展，當時人口只有二萬多人，大規模填海和興建高樓工程，至今已成為一個超過五十萬人居住的衛星城市。
角色 (Role)	熱心關注屯門的居民
任務 (Task)	作為屯門居民，你非常關心本區的生活素質，一直致力思索「屯門新市鎮的規劃完善」這個問題，繼而提出一些優化本區的建議。

綜上所述，QSIP 的支援工作包含大、小齒輪工作，「大齒輪」工作從宏觀層面對學校進行通盤考量，「小齒輪」工作則從微觀層面進行課程與教學改進。從 QSIP 與學校進行課程協作經驗，從運作面分析發現全面觀照、講求證據、情感關懷、反思實踐以及彈性轉化五大關鍵要素。對 QSIP 而言，這五大關鍵要素匯集夥伴關係之重要特性，形成一股具目標性、方向性、回應性的能量，牽引著 QSIP 和學校踐行教育改革的新政策，構築學生學習和教師教學之生產式圖像。

本研究認為 QSIP 課程協作具有清楚的目標與系統思維，透過協作歷程，產生一股聚合式、回應式與生產式的動能，此股動能乃促成學校改進的重要力量，本研究將此動能調之為課程共力 (co-generating capacity for curriculum innovation) (如圖 4)。這股課程共力，以團隊對話引導教師超越現有的教學框架，激發學校教師構思與實踐專業領域的課程潛力 (Ben-Peretz, 1990)；另一方面，由於 QSIP 成員具有多元背景和身份，如大學執教人員、學校實務工作者等，形成一分佈式專業 (distributed expertise) 形態 (Edwards, 2005)，亦即在進行學校改進的歷程中，成員中的學術型專家具備厚實的理論知識，而實踐行動型專家擁有豐富的前線經驗，前者能將經驗概念化，後者能將概念實踐化，不同專業型態的成員組成則協助學校提升學校文化、學生學習、課程教學與評量等 (盧乃桂、何碧愉, 2010a、2010b)。團隊內部成員豐富的網絡交流型態，如同大小支流，各有特色，同時懷抱共同的教育信念和學校改進的使命，匯聚千河成汪洋，作為校本支援的轉化基底，透過與各校的課程協作，由全面觀照、講求證據、情感關懷、反思實踐與彈性轉化等關鍵要素，促使 QSIP 在行動、

## 主題文章

探詢與反思生成之共力，能為反照內部，以持續調整與學校大小齒輪之協作方向與深化夥伴關係。

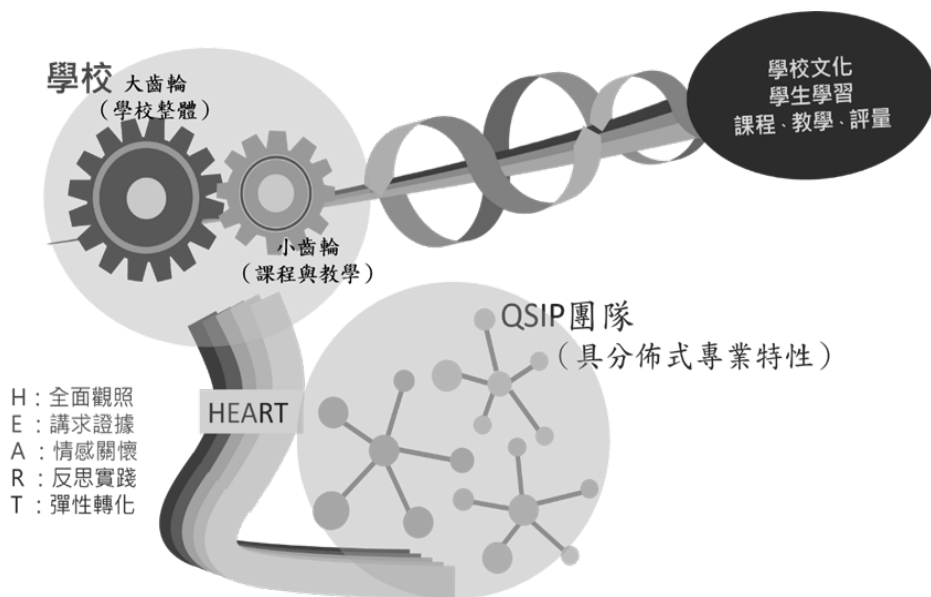


圖 4 QSIP 與學校之課程共力示意圖

註：研究者自行繪製

## 二、QSIP 進行課程協作所面臨的挑戰

QSIP 進行課程協作已有近 20 年豐厚的實踐經驗，並且有效地扮演學校課程轉化之橋樑、推手、支持者、諍友等多種角色（陳可兒等，2010），是為專業性的團隊，但仍面臨來自學校成員質疑和政府支持經費縮減的挑戰，Elisabeth（2002）指出影響中小學夥伴關係的因素有關係、情境、結構和過程等四個層面，本研究發現 QSIP 進行課程協作所遇到的大小挑戰，係屬與現場教師信任建立之關係面與經費籌措之情境面，以下分述之。

### （一）來自協作學校成員質疑的挑戰

對 QSIP 團隊而言，進行學校改進課程協作工作，是建立在三信關係（即

信任、信念和信心)基礎上,然而,並非所有的協作關係都是以友善為起點,反之,某些學校教師對外部支援人員比較保持觀望、質疑的態度。可能原因是這些教師受限於其他支援校本服務的先前經驗,認為校外支援者都是帶著一套標準流程的課程、套件或評估工具,這些未必適合該校的情境(陳可兒等,2010),也有些教師認為理論是理論,現實的教學情形又是另當別論。儘管如此, QSIP 以整全、互動、有機等積極性作為進行學校改進,仍面臨不少協作學校教師對他們「為何而來?所為何事?」的質疑與挑戰。QSIP 成員相信教師是意願改變的個體,需要適合的方法,也要能看見教學的內隱知識(tacit knowledge),著眼教師的需求,進而客製化不同的協作方案。本研究發現 QSIP 成員與這類型教師對話時,會以接納教師情緒為要,真誠展現專業與行動,建立信任感,以共同面對問題。

像我就去過一個學校,老師當頭就問我,有沒有教過他班上的學生,我說沒有,他就說:「那你沒有發言權,你講理論很對,可是對我學生沒用,因為你沒有教過我的學生。」我聽了之後說:「確實是啊!我沒教過你的學生...,但可不可以給我一節課,教一教?」(ST1061106-Cs)

(研究者註:A-學校教師;B-QSIP 成員)

# 對話一:

A: B 老師,你有沒有教過像我班這樣的學生?

B: 沒有。

A: 那你沒有發言權,你講理論很對,可是對我學生沒用,因為你沒有教過我的學生。

B: 確實是啊!我沒教過你的學生...,但可不可以給我一節課,教一教?

(ST1061106-Cs)

## (二) 來自政府經費資源縮減的挑戰

QSIP 源起於 1998 年,當時受因於香港政府大手筆的補助基金,在政策有力支持下,促成大學與學校建立夥伴關係,發展系統性的課程協作計畫。QSIP 著重以學校為本,透過整全及多角度的互動協作,帶動實踐、信念與文化的改變,以達學校經營、教師教學、學生學習等之效果。然而,香港政府資助學校改進之「教育發展基金」將於 2019 年正式結束,對長期駐點推動學校改進的 QSIP 而言,面對補助資金即將中止,無疑是一大震撼。探究可能原因,其一說法是香港的教改已進行 20 年,學校教師大都是受過專業的培訓者,理應有能力面對課堂問題或是執行教育政策;另外,從相關研究發現,學校為了能通過

## 主題文章

外部評核，事先邀請中文大學支援學校進行培訓、模擬外評及解析各項數據，看似做好準備、獲得佳績的背後，學校卻隱藏對部分真實現況，造成少數學者對「優質」兩字之質疑（楊思賢，2013）。儘管如此，面對政府政策的改變所造成經費資源的縮減，QSIP 成員認為學校改進是持續前進的工作，如何在限制與可能、理想與現實之間尋求平衡點，是 QSIP 進行課程協作所面臨的另一挑戰，為此，重新盤整原有的協作方案，成了創造新契機的開始。

因為有人會認為：教師不是已受專業培訓了嗎？為什麼還需要政府發錢，找像 QSIP 這樣的人？但是，學校確實需要這批人，幫助學校做了 20 年累積的經驗，這是知識管理的問題，希望政府能發一些錢，重視這個問題。  
(ST1061127-Cp)

這種套餐式<sup>9</sup>的服務不是我們的常態，因為我們是今年（2017 年），當時 3 月的時候，才知道 9 月不會像往年的政府給我們一個大的計畫來做，我們要如何營運呢？我們就要自己賣套餐了。這個套餐是我們過往支援學校工作的特長，第二就是跟學校的需求有關係...但是這種套餐式服務與我們之前的「度身訂做」原則有較大落差。(IL1061201-Cp)

臺灣因應 108 新課綱即將上路，相關課程協作已陸續開展，對照香港 QSIP 近 20 年課程協作的經驗，可提供我們思考：當學校進行課程改革的第一步，課程領導者如何善用校本相關的數據資料（亦即 QSIP 所稱之「證據」，evidence），以做為改進的起點？或對於素養導向的課程設計，學校教師如何透過課程協作涵育課程潛力，以學生學習為前提，並且深化自我的專業等？其次，國內現有課程協作組織或型態，皆扮演課程轉化與傳播之重要橋樑，然而學校改進有賴系統性的思維和作法，除了領域或少數教師社群單點式的轉動之外，尚需有觀照學校改進整體的視角。最後，對照港臺課程協作團隊的組成性質，香港 QSIP 可謂是「課程協作的職業團隊」，計畫本身整合了多元的人才專業，而臺灣課程協作團隊則是「業餘隊」的性質居多，因時間（多為兼職）、背景（多為教師）、專長（多為單領域/科）、區域交通或資金等因素，限縮了課程協作的範圍與成效。值此變革之際，香港 QSIP 的協作經驗頗具參考價值，但仍需將兩地差異納入考量，臺灣與香港環境各異，不宜一概而論，全盤移植香港經驗；反之，如何視各地方行政區之相關資源，發展專職性的課程協作團隊，朝向深入、聚

---

<sup>9</sup> 此處所指的套餐是指 QSIP 收費專業支援，如：優化學校的發展規劃及自評文化（PIE2.0）、教學領導培訓、促進學生自主學習、促進學生 STEM 素養、主題式探究學習等。

焦且長期協助學校進行學校改進，仍有待進一步探討。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

(一)本研究發現 QSIP 與學校進行課程協作具有「全面觀照、講求證據、情感關懷、反思實踐以及彈性轉化」五大關鍵要素。這五大關鍵要素是形成 QSIP 和學校建立長時間夥伴關係之重要基石，形塑 QSIP 和學校踐行課程轉化之大小齒輪生產式的學習圖像。此外，本研究也發現 QSIP 植基於團體成員多元背景，構築分佈式專業 (distributed expertise) 的網絡形態，從理論到實務，再由現場實踐紮根學理論述，來回循環體現 QSIP 之理念、目標、精神和價值，開展生產式學習與回應學校文化之課程協作模式。藉由外部專職式之課程能動者與學校內部成員之課程共力，一方面啟動學校改進，提昇教學專業品質，另一方面則為反饋 QSIP 持續調整與深化夥伴關係之動能。

(二)累積相當豐厚課程轉化、協作與推動之經驗，但仍面臨來自學校成員信任關係和政府經費資源縮減的挑戰，即使困境存在，QSIP 進行課程協作仍秉持三信基礎 (信任、信心、信念)，並且持續調整課程協作方案，或從大齒輪巨觀面，如：協助學校評估需求，建立學校團隊互助成事的文化；或從小齒輪微觀面，如：學生學習、教師專業增能等，長期陪伴學校走一段改進之路。

### 二、建議

根據前述之結論，對臺灣課程協作提出兩點建議：

#### (一) 重視 HEART 之課程協作要素

如前所述，臺灣課程協作大致有以計畫為主之大學與中小學課程協作，也有以領域/科目為主的國中小輔導團、學群/科中心之課程協作，為使這些課程協作的型態，能對學校改進產生更多實質意義與價值，擺脫表面知識或技術之諮詢與給予，無論是大學端或各課程推動系統，應立基於平等互惠、互信的關係，以系統思考的視角，重視課程協作 HEART 五大關鍵要素，即「全面觀照、講求證據、情感關懷、反思實踐以及彈性轉化」等，藉由適當的切入點，由小處著手 (start small)，並且關注課程領導者與教師之自我省思與批判意識之提昇，共同轉化與實踐校園之教育政策。

### (二) 建立專職式之課程協作團隊

本研究個案 QSIP 是一個具專職之課程協作組織，透過大學與中小學的課程協作方式，以學校為基地，著眼點、線和面整全式的策略，協助學校改進、促進學生學習及提昇教師專業發展。基於本研究結果，建議中央—地方—學校之課程共力網絡，應朝向成立專職式的課程協作組織及專案資金挹注，保障課程協作者之權利，及健全課程協作之法制面與機制面。又，臺灣各學校因地理環境不若香港分佈密集，若只有一個專職式的課程協作團隊，受限於交通往返亦難達實質協作之效，故建議採現行之中央或地方輔導網絡，結合分區師培大學及專業人員，就近建立課程共力網絡，發展分佈式專業之課程協作團隊，面對學校文化或是政府部門的挑戰，方能因地制宜，集思廣益，以豐富在地課程之實踐樣貌。

### 三、未來研究建議

本研究以 QSIP 為單一研究個案，了解 QSIP 進行課程協作之五大關鍵要素與挑戰，並從 QSIP 課程協作之歷程，發現一種具聚合式、回應式與生產式等性質之課程共力，未來研究可參照本研究相關發現，擴展研究範圍至國內外課程協作組織運作之比較，或關注課程共力之後續探討。

## 致謝

感謝匿名審查委員、香港優質學校改進計畫湯才偉計畫總監和呂斌博士給予提供寶貴的修正意見，使本文以臻完善。感謝臺北市育成高中鄭毓瓊老師給予繪圖協助。本研究完成是由香港田家炳基金會和國家教育研究院「十二年國民基本教育課程綱要在國民中學實施之課程轉化探究研究計畫」之經費補助（NAER-103-48-A-1-01-02-1-08），在此一併敬致謝忱。

## 參考文獻

王建軍、黃顯華（2003）。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛主編，**課程發展與教師專業發展的夥伴協作**（頁 1-17）。香港：香港中文大學。

卯靜儒（2014）。改革即改變嗎？—教育改革理解路徑之探索。**教育學刊**，42，



1-37。

呂虹霖 (2017)。中小學課程協作的管考機制。載於蔡清華主編，**課程協作與實踐** (頁 17-27)。臺北市：教育部協作中心。

李文富、范信賢 (2014)。一個指頭撿不起石頭：十二年國民基本教育課程協作機制的建構與實踐。**教育人力與專業發展雙月刊**，**31** (5)，1-4。

周淑卿 (2007)。課程發展的夥伴關係中大學研究者的挑戰。載於周淑卿、陳麗華主編，**課程改革的挑戰與省思：黃光雄教授七十大祝壽論文集 (一)** (頁 141-161)。高雄市：麗文。

洪詠善、陳木金、盧秋珍 (2014)。學校層級課程實施與課程協作。載於潘文忠主編，**十二年國民基本教育課程發展建議書** (頁 79-87)。新北市：國家教育研究院。

范信賢、尤淑慧 (2009)。跨越藩籬：學校與社區連結的案例研究。**課程與教學**，**12** (4)，89-112。

香港教育統籌委員會 (1990)。**教育統籌委員會第四號報告書：課程與學生校內行為問題**。香港：政府印務局。

孫志麟 (2009)。大學與中小學夥伴關係發展的評析。**教育實踐與研究**，**22** (2)，151-180。

張素貞、顏寶月 (2009)。大學與中小學教師專業夥伴攜手計畫理念與實踐之研究：以因應課程改革為例。**教育研究與發展期刊**，**5** (1)，91-130。

教育部 (2014)。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。

梁歆、黃顯華 (2010)。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。**教育研究集刊**，**56** (1)，99-126。

莊明貞 (2006)。牽手合作—大學與中小學在課程改革中的夥伴關係：一個學校本位課程發展的案例。**現代教育論壇**，**14**，567-583。

陳可兒、李文浩、黃顯華 (2010)。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。**教育學報**，**38** (2)，41-69。

陳佩英、簡菲莉 (2015)。引介網絡學習社群與實踐的研究課題。**教育研究集刊**，**61** (1)，137-150。

## 主題文章

- 湯才偉、呂斌 (2016, 6 月)。學校改進的進程與評鑑—教師專業成長的角度。「第九屆兩岸三地學校改進與夥伴關係學術研討會」發表之論文, 香港中文大學, 香港。
- 湯才偉、梁歆 (2006, 6 月)。從專業成長特徵看學校改進計劃對教師培訓的意義。「第一屆兩岸三地學校改進與夥伴協作研討會」發表之論文, 香港中文大學: 香港。
- 湯才偉、鄭美儀 (2006, 6 月)。教學信念的學習過程: 個案的探究。「第一屆兩岸三地學校改進與夥伴協作研討會」發表之論文, 香港中文大學: 香港。
- 程介明 (2012)。香港教育的沿革與改革。通識在線, 40。取自 [http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish\\_pub.php?Pub\\_Sn=21&Sn=1340](http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=21&Sn=1340)
- 黃琳、霍秉坤 (2016)。變革能動者在學校持續改進中之角色。課程與教學季刊, 19 (1), 135-170。
- 黃騰、李文富 (2010)。國家課程與教學推動網絡的困境與想像: 以地方國教輔導團為例。教育研究集刊, 56 (4), 59-93。
- 楊思賢 (2013)。學校評鑑制度: 香港經驗的反思。課程研究, 8 (1), 129-157。
- 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。「第三屆兩岸三地學校改進與夥伴協作研討會」發表之論文, 澳門大學, 中國。
- 趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 (2013)。學校改進的理論與實踐。香港: 香港中文大學香港教育研究所。
- 歐用生 (2004)。大學與中小學課程改革。載於國立臺北師範學院編, 教師專業成長與實踐智慧 (頁 3-20)。臺北市: 國立臺北師範學院。
- 鄭燕祥 (2017)。香港教改: 三部變奏。臺北市: 高等教育。
- 盧乃桂、何碧愉 (2010a)。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, 38 (1), 1-31。
- 盧乃桂、何碧愉 (2010b)。能動者工作的延續力: 學校改進的啟動與更新。教育學報, 38 (2), 1-39。
- 霍秉坤、葉慧虹 (2010)。香港課程改革十年回顧: 脈絡視角的評析。課程研究, 5 (1), 1-37。

優質學校改進計劃 (2009)。優質學校改進計劃的理念與實踐。優質學校改進計劃計劃通訊, 5, 2。

優質學校改進計劃 (2012)。計劃的理念與支援特點。優質學校改進計劃計劃概覽, 3, 3-6。

優質學校改進計劃 (2017)。計劃的發展歷程。取自 <https://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsip/introduction/history/>

鍾宇平 (2007)。「優質學校改進計劃」的歷史和延續 0123。優質學校改進計劃通訊, 4 (1)。香港：優質學校改進計劃。

Ayyar, R. V. B. (1996). Education policy planning and globalization. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 347-354.

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. New York, NY: Doubleday.

Bernhardt, V. (2017). *Data analysis for continuous school improvement* (4<sup>th</sup> ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts 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 Associates.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.

Elisabeth, H. R. (2002). The collaboration process in professional development schools: Results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*. Boston, MA: Center for Curriculum

## 主題文章

Redesign.

- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad and associates. *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 17-41). New York, NY: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school: Prospects for the future*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Green, A. (1999). Education & globalization in Europe & East Asia: Convergent & divergent trends. *Journal of Education Policy*, 14(1), 55-71.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. New York, NY: Routledge.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (1999). Working with/ against globalization in education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 85-97.
- Kirtman, L. (2013). *Leadership and teams: The missing piece of the education reform puzzle*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2009). *Leading learning: Making hope practical in schools*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Poon, A. Y. K., & Wong, Y. C. (2008). Policy changes and impact of the education reform in Hong Kong. *Journal of National Taiwan Normal University: Education*, 53(3), 47-65.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston, MA: Alley and Bacon.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York, NY: Teachers College Press.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York, NY: Macmillan.

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wanger, J. (1997). The unavoidable intervention of education research: A framework for reconsidering research-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 3-22.
- Watson, N., & Fullan, M. (1992). Beyond school district-university partnerships. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 213-242). London, UK: Falmer.

## 主題文章

### 附錄一 優質學校改進計劃之全面學校改進工作內容摘要

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	增潤及優化課程設計及實踐	增潤及優化課程設計及實踐	增潤及優化課程設計及實踐	增潤及優化課程設計及實踐	
具體計劃及支援範圍	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 檢討情勢</li> <li>• 建構願景</li> <li>• 排列教育目標及關注事項的優次</li> <li>• 檢視目標與行動的配合</li> <li>• 撰寫工作計劃</li> <li>• 學校自我評估、回應外評</li> <li>• 中層教師在學校改進過程中的領導和參與</li> <li>• 考績與學校改進</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學習效能因素分析</li> <li>• 各類學生、教師能量、學習模式與學習效果的關係</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 通識教育</li> <li>• 綜合人文科</li> <li>• 全方位學習</li> <li>• 專題研習</li> <li>• 課程統整</li> <li>• 從閱讀中學</li> <li>• 學習技巧</li> <li>• 思維技巧的教學</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 戲劇課程與學習</li> <li>• 從遊戲中學習</li> <li>• 數學遊戲入課室</li> <li>• 數學遊蹤</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 各學科領域有效學習的行動研究（共同備課、觀課、檢討、反思）</li> <li>• 語文教學，包括單元教學設計、寫作、說話力的培育</li> <li>• 數學教學</li> <li>• 常識科教學</li> <li>• 探究式學習</li> <li>• 協作教學</li> <li>• 小班教學</li> <li>• 學習評估</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 學生培育／家校合作</li> <li>• 生命教育</li> <li>• 班級經營</li> <li>• 優化訓練系統</li> <li>• 領袖培育</li> <li>• 「說故事」培育</li> <li>• 新生適應及導入課程</li> <li>• 家長教育</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 跨校學習網絡</li> <li>• 跨校工作坊</li> <li>• 跨校觀摩及交流</li> <li>• 中層領導發展</li> <li>• 通識教育科學習社群</li> <li>• 小學跨校學習社群（中文科、英文科、數學科、常識科、校長、副校長、小學課程統籌主任）</li> </ul>

資料來源：優質學校改進計劃（2012，頁4）。

# Implications of Hong Kong’s “Quality School Improvement Program” for Curriculum Collaboration in Taiwan

**Chia-Hui Lin\* Liu-Ju Chen\*\* Peiying Chen\*\*\***

The aim of this study is to explore the curriculum collaboration in Hong Kong’s “Quality School Improvement Project” (QSIP), including the critical elements and challenges it faces. The study was conducted by using a qualitative case study approach. Data were collected through participatory observations (including domestic academic seminars and research abroad), interviews and a review of documents. Results demonstrated that QSIP was characterized as “HEART,” referring to “Holistic,” “Evidence-based,” “Affective,” “Reflective,” and “Transformative.” It helps partner-schools generate productive learning and culturally responsive curriculum collaboration through distributed expertise, and also provides school-based service and embodies co-generating capacity for curriculum innovation. However, even though QSIP has been conducted for nearly 20 years with rich experience in curriculum collaboration, it still faces challenges from partner-schools and short of funds. In brief, the experience of Hong Kong’s QSIP experience may offer some insights in implementing the MOE 12-Year Curriculum Guidelines and its related curriculum collaboration in Taiwan.

Keywords: curriculum collaboration, Quality School Improvement Program of Hong Kong (QSIP), partnership

\* Chia-Hui Lin, Ph.D. Candidate, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

\*\* Liu-Ju Chen, Ph.D. Candidate, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

\*\*\* Peiying Chen, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

---

Corresponding Author: Peiying Chen, e-mail: pychen@ntnu.edu.tw

主題文章