

# 變革與衝突：初任校長實踐學習型 組織的挑戰

梁亦華

香港中文大學教育學院博士生

## 摘要

自香港回歸以來，教育局推動了不同類型的改革措施，改革範疇從課程以至學校架構等，這對教師工作及其教學信念之影響尤深，然而改革卻未必能贏得校內所有教師之認同。作為學校領導，校長是帶領學校變革，落實教改措施的關鍵。近年適逢香港中小學面臨校長退休潮，學校領導之責落在眾多初任校長身上，亦為教改添加隱憂。

為瞭解初任校長帶領學校變革之困難，本文對學校變革的相關文獻作系統梳理與述評，並環繞學者 Senge 提出的學習型組織理論，討論其變革管理的主張與在校實踐的差距，從而揭示初任校長帶領變革的挑戰及潛在衝突，為未來各校討論建立學習型組織及學校變革提供更深入反思的平台。

## 關鍵詞

校長領導，學校變革，學習型組織，衝突管理

## 甲、前言

改變，是過去十五年香港教育統籌委員會（教統會）推動教改的原動力。2001年，教統會提出「世界變了，教育制度非變不可！」（教育統籌委員會，2000）的口號，推出了不少政策，如推行校本管理、一筆過撥款、優化直資計劃等，讓學校變革與行政管理更具彈性，使之更能應對市場需求，而校長亦從以往行政架構中的學校管理者，漸漸過渡至領導學校管理，以至主導變革的領導角色（梁亦華，2014；教育署，2002）。

推動與管理變革的理論眾多，而管理學者 Senge 所提出的「第五項修練」（The Fifth Discipline）對教育改革管理的影響可謂極為深遠。Senge 變革理論提出各組織須轉型成學習型組織（learning organization），讓成員持續提升知識管理與運用能力的目標（Senge, 1990）。其後，Senge 出版《學習型學校》一書，進一步把其企業變革管理的主張引入學校組織，並加入不少應用案例（Senge, 2000）。Senge 第五項修練及學習型組織的主張，不止流行於世界各地，更成為了香港校長培訓、教師發展及其他不同教育政策的理念與培訓目標（Walker & Quong, 2005；教育局，2012，2013）。

然而，學校變革需要針對舊有制度的不同弊端，領導者往往要面對不同阻力，其中最大的挑戰可說是人際衝突管理。Nelson 等針對美國初任校長的質性訪談發現，人際關係問題是各段訪談所湧現的唯一共同主題（Nelson, Colina, & Boone, 2008），而澳洲（Wildy, Clarke, Styles, & Beycioglu, 2010）、土耳其（Wildy et al., 2010）、韓國（Kim & Parkay, 2004）、中國（朱廣清，2010）等地針對初任校長的研究亦有相同結果，可見校長能否化解校內各持分者的衝突，是他們推動學校變革成敗的最大挑戰之一。然而近年香港資深校長的流失率連年上升，據香港校長中心 2013 年的調查顯示，香港校長平均每年流失率約達 8% 至 10%（《文匯報》，2013.6.11），處理人際衝突和帶領學校變革之責任越來越多地落在初任校長身上。可是綜觀現時文獻，有關初任校長帶領學校變革及進行衝突管理之討論並不多。

為了瞭解初任校長所面對的挑戰，本文對學校變革的相關文獻作系統梳理與述評，並圍繞 Senge 提出的學習型組織之應用及學校變革的潛在衝突作討論。本文並非旨在找出一套適合於所有學校的變革之法，而是希望透過結合實際環境的討論與理論剖析，為前線學校領導、

以至校長培訓政策之制訂者提供更深入反思的平台，優化政府及師資培訓機構對職前與在職校長的支援。

## 乙、學校變革的相關理論

成功的學校變革能提升教育質量，但在實踐中，學校變革往往並非一帆風順。對於領導者如何駕馭學校變革，不同學者所聚焦的議題均有不同。

第一類論點認為，變革之關鍵在於規章與體制。例如，Hargreaves（2003）強調決策體制的重要，讓教師在變革中共同協作和參與校務決策；Leithwood, Menzies, Jantzi, & Leithwood（1996）則強調學校領導應以集體決策的方式領導變革，而非由上而下地強勢推行，如此既能鼓勵員工針對系統而非局部作整體思考，亦能鼓勵員工自我超越，幫助團隊建立共同信念，這呼應了近年不少學者提出在校內分權式領導（distributed leadership），以及在校外從中央集權到校本管理，賦予校長辦學自主的教改主張（Griffith, 2004；Hallinger & Heck, 1998；張兆芹、盧乃桂、彭新強，2011）。然而，協作與集體決策需要團隊成員經歷長時間磨合，對彼此有一定了解與信任（Day, 2011），剛剛履職的初任校長卻未必符合這些條件。

第二類觀點認為，變革之關鍵在於領導者個人的行為與特質。例如，Sibley（1986）把組織文化視為變革的基礎，強調學校變革中領導者與下屬持有共同願景的重要性。故此，領導者能否引領下屬建立共同目標與價值觀，以及成員對組織是否有歸屬感，均是凝聚共同願景的先決條件。Beck & Murphy（1996）及 Leithwood & Jantzi（2006）同樣重視領導者的角色，但他們較強調良好同儕關係與宏觀的組織文化，認為學校領導者能否消弭個人與組織間的分歧，以及他們能否激勵教師及鞏固教師對組織的承諾，建立好團隊互信才是成功組織的先決條件。相對而言，Fullan（2001）更重視員工的心智及思考模式。他認為教師不止需要執行變革的能力，更要理解其推行原因。換言之，教師視野必須超越課堂教與學，要對學校系統作全面周詳的考慮。Fullan 並沒有否定建立信任或共同願景的重要性，但認為員工的認知模式要有所提升，才能改變其故有信念，在組織中建立共同目標或信任文化，以深化變革的影響力。

上述學者強調了共同願景、團隊學習、系統性思考等主張，那麼學校領導該如何促進學校變革？對此，學者 Senge 提出了「學習型組織」的概念，他審視成功變革的組織，提出員工須進行五項修練（參表一）。

表一 「學習型組織」五項修練（Senge, 1990）

修練項目	描述
自我超越（Personal Mastery）	是指員工會不斷挑戰自我潛能、清楚釐訂自我奮鬥目標，因而努力不懈，奮發進取
心智模式（Mental Models）	是指員工勇於表白個人對事物之假設、其行為背後之意義及個人價值取向
共同「願景」（Shared Vision）	是指員工對組織的投入及承諾，願為共同「願景」作出努力及貢獻
團隊學習（Team Learning）	是指員工發揮互補不足之餘，更能承眾智、集眾力，將集體智慧發揮得淋漓盡致，使各人從反思及回饋中與組織共同成長
系統思考（Systems Thinking）	是指員工做出決定或任何變動前，能對系統作全面周詳的考慮，而非片段地解決問題

Senge（1990）提出「學習型組織」的概念有一前設——「人們本質是好奇的，高超的學習者」（intrinsically inquisitive, masterful learner）（p. 1），而組織願意改變的兩大原動力在於恐懼（fear）與抱負（aspiration）（p. 57, p. 65）。故學習型組織的領導不應把下屬假設為「沒有權力、願景與無力主導變革力量」（p. 71）的被動改革對象，而應扮演管家（stewards）、導師（teacher）及幕後設計者（designer）的角色。領導的責任並非主導改革，而是建立一個讓所有人瞭解系統複雜性、組織正面對的挑戰，能持續發展並擁有共同願景與信念的組織。總括而言，領導者之素質對學校變革成敗有重要影響，而領導者與下屬的信念是成功變革管理的重要關鍵。成功推動變革的領導者應鼓勵下屬自我超越，進行團隊學習，以及鼓勵下屬發展適當認知與思考方式，凝聚團隊共識。

### 丙、學校變革的潛在衝突

上一部份闡述了成功學校變革的不同因素，但任何學校進行教育改革，也不能無視不同教育制度與學校背景脈絡的影響，便直接把外來的成功變革策略移植過來（Creemers, 1994;

Reynolds, Sammons, Stoll, Barber, & Hillman, 1996)。Senge 的學習型組織理論為變革管理提供了討論框架，但卻有批評指 Senge 及其他學者聚焦個人領導技巧的理論，較少考慮如何透過持份者落實變革 (Caldwell, 2011)。此外，不少學者指出人們更願意留在舒適區 (comfort zone)，因循過往的成功經驗，不願意承擔風險 (Fullan, 2001; Sackney & Walker, 2006)，因此領導者與下屬對教改目標及其必要性的看法便會存在衝突。即或彼此能有共識，這也不代表雙方能消弭衝突，例如領導者與下屬對學校發展的目標有一致共識，卻對達成目標的手段，以及各個項目的緩急輕重有不同見解。這些滲合著共識的衝突又該如何解決？學界在討論校長如何領導學校變革的同時，實有了解衝突之不同層次及管理取向之必要。

就性質而言，衝突可分為由主事者人格、動機等個人因素引起的情感衝突 (affective conflict)，以及針對具體事項的實質性衝突 (substantive conflict) (DeChurch & Marks, 2001)。由於本文之主題環繞學校變革，故針對衝突的討論將聚焦於後者。誠如上文所言，組織內的衝突不一定是雙方的完全對立，在分歧中亦可能存在著部份共識。隨共識之多寡，實質性衝突可分為目標分歧及焦點分歧兩類 (Gorton & Alston, 2012)，此亦是初任校長推動學校變革時所面對的主要衝突來源。

### 一、有待調和的目標分歧：危機感、歸屬感與變革需要

對每項政策而言，領導能否遊說各方達成變革的共識，是政策能否成功推動所不可或缺的重要一環 (Goodin, Rein, & Moran, 2008)，然而初任校長如要遊說各持份者支持學校變革，必先提出非變不可的理由。

為此，Senge 提出了兩個組織變革的原動力：「恐懼」與「抱負」。恐懼能帶來創造性張力 (creative tension)，讓人們面對現實，接受學校變革；而抱負則為團隊帶來持續追求卓越的原動力 (Senge, 1990)。前者的關鍵在於員工的危機感，後者則在於員工對學校、以至工作的歸屬感，以及學校能否凝聚共同信念。學者 Irwin (2003) 針對政策本身，亦提出相似觀點，認為政策主要取向有兩種：初任校長如要遊說各持份者支持學校變革，必先提出非變不可的理由。為此，學者指出了推行政策的兩種取向：(1) 問題管理取向 (pathology control approach)，即政策針對處理過去或現在組織所遇到的具體困難，並作預防；(2) 追求卓越取向 (desirability striving approach)，即政策是為了追求更卓越的質素，而非解決具體問題。

前者著眼於被動解難，後者則要求持份者主動迎接挑戰。Irwin 的著眼點與 Senge 不相同，但基本而言仍是透過增加員工對現狀的認知，以及形成自我超越的組織文化來作變革動力。可是在現實中，校長、高級教師及基層教師對現狀往往存在不同理解，組織身份亦有差異，往往為初任校長之遊說過程帶來挑戰。

在學校層面，校內教師的危機感與歸屬感並不一致，不易求取變革共識。Day 有關教師專業性的研究發現，學校高層需要面對校際競爭、收生不足等問題，而新聘的合約教師則因為工作不穩定及初任教職，危機意識較高，較願意時刻進修以增加職場競爭力，亦傾向支持學校變革。相對而言，入職五年以上，已獲終身教席者的危機意識最弱，其進修意欲相對較低，亦較欠缺變革誘因（Day, 1999）。此外，不少研究指出教師會環繞各學科建立專業身份，而各學科亦被賦予不同的社會地位。如一些社會地位較高的學科求過於供，該科教師的危機感便相對較少（Beijaard, 1995; Null, 2010）。誠如學者 Sibley 所言，成員對組織擁有歸屬感是凝聚共識、建立共同目標與價值觀的先決條件。那麼，教師背景的差異便構成了迴圈悖論：合約教師及過剩學科的教師工作較不穩定，有較高危機感和變革意願，卻缺少歸屬感來構建共同願景；長期聘任的教師有較大的歸屬感，更願意與學校組織建立共同信念，可是他們的危機感亦相對較低，歸屬感與危機感在現實環境不能共存，成為學校啟動變革的潛在阻力。

在理論層面，不少學者對 Senge 「危機感帶來變革動力」的說法亦持保留態度。Hargreaves（2003）認為危機感源自競爭，而過度競爭會鼓勵教師各自將教學法隱藏起來，以保持自己的競爭優勢；Argyris & Schon（1996）認為在零和競爭（zero-sum game）的文化下，部份教師會隱藏意向及教學策略，以取得凌駕他人的權力；張兆芹、徐煒（2008）更指出，教師團隊可能會演變成惡性較量與對抗，破壞共同學習的信任與意願。從上可見，過度競爭可能演變成教師之間相互交流、建立學習型組織的一大障礙。可是，Senge 提出的學校變革是由學習帶動，而非領導者強勢推行，Senge 只期待通過統一持份者信念來凝聚團隊精神，建立歸屬感，進而期待團隊中各成員作無私奉獻，推動學校變革，對於個人與組織的目標分歧卻未有具體回應，更沒有詳細描述領導者該如何在競爭與團隊信任間取得平衡。

總括而言，不同職級與背景教師有不同程度的歸屬感與危機感，影響著他們對學校變革的支持程度。初任校長雖可鼓勵下屬自我超越，建立共同願景，但對一些已獲終身教席者或

任教強勢科目者，卻未必能產生預期影響效果。然而，校長純以競爭、營造恐懼與危機感來推動學校變革，亦不恰當。因過度競爭可能會影響各成員的合作意願，甚至產生惡性對抗等副作用。故此，初任校長在變革之初，要遊說不同背景的持份者支持變革方案，營造變革的迫切性，實非易事。

## 二、有待調和的焦點分歧：問責對象與變革方向

比起恐懼，Senge（1990）認為建立組織抱負以凝聚共同願景，是成功學校變革的最重要關鍵，因恐懼雖能帶來短期而劇烈的改變，抱負卻是持續學習與成長的動力。然而 Harvey & Green（1993）卻指出，不同持份者對「何謂優質教育」往往有不同理解，甚至同一人在不同時間內對教育的看法也不盡相同。在現實層面，學校需同時向官僚與市場問責，角色複雜，各持份者即使抱有同一抱負，其屬意之變革手段亦往往隨問責對象之不同而有不同焦點。

所謂官僚問責，是指學校要符合政府訂立的科層與規章制度等，通過管理與監督的品質監控，以保證學校教育符合社會需求（Darling-Hammond, 1989）；而市場問責則強調學校向教育消費者（學生與家長）提供證據證明教育效能（Leithwood & Earle, 2000），可是兩者焦點與願景往往有所不同，甚至互相衝突。例如後者注重「可測量的教育結果」，傾向片面追求考試分數與名校升學率，而扭曲其他非量化的教育目標（沈偉、盧乃桂，2011）。以香港教學語言政策為例，1998年教育署推出《中學教學語言指引》文件，認為母語教學能促進學生學習，故強迫中學以廣東話教授初中課程，並接受署方監察。然而，學生及家長卻認為當今大學教育以英語為主導，藉以與國際性專業及學術體系接軌，因此會較重視學生於中學會考的英文科合格率與大學升學率（曾榮光，2006）。學校在官僚與市場問責兩者之間，應如何取得平衡？況且，「減低學生學習的語言障礙」與「滿足學生升學需要」均是無可置喙的價值取向，教師可能同時認同兩者之重要性，執行上卻有不同取捨。

要解決上述分歧，Gorton & Alston（2012）認為領導者可採取兩種策略：（1）容許各方獲得表達自己觀點與說服他人的機會，透過討論而凝聚共識；（2）準確理解各方期望後，對強勢意見作適當讓步，再把變革方向推廣成團隊的共同目標。對初任校長而言，前者著重協調，卻需要冗長的時間供各方討論，凝聚共識，此舉將大幅影響學校變革之速度；後者重取捨，能讓初任校長迅速推動學校變革，卻要求他們準確理解各持份者的期望，更要計算與之對抗的後果。這對於認受性尚待建立的初任校長而言，實有一定風險。

### 三、推動與落實變革的領導與管理能力

在變革理論中，Senge 強調引入心智模式、自我超越、系統思考等內在歸因，與儒家「行有不得，反求諸己」的文化傳統遙相呼應，但卻未有考慮信念以外，如校長能力或既有組織文化等因素。在推動與落實學校變革的過程中，這些往往成為學校衝突的來源。

如 Goodin 等（2008）所言：「政策制訂主要是能否成功遊說的問題」（Policy is mostly a matter of persuasion）（p. 6），推動者往往需要透過理論或經驗來遊說各持份者，爭取變革的認受性，凝造共識以避免衝突。可是欠缺實績支持下，初任校長只能依靠自身的個人魅力、權威或遊說技巧來推動改革，如此校長個人素質便顯得極為重要。然而，香港絕大部份校長均由副校長晉升（Kwan, 2009），Hartzell 等指出副校長工作以管理為主，他們專注於學生紀律與教師間人事管理，致力於維持學校穩定，而非激勵團隊，主動推動變革（Hartzell, Williams, & Nelson, 1995）。Harris 等的研究亦有相似結論，他們指出初任校長多從副校長晉升而來，他們擁有豐富的教學與行政經驗，卻慣於被動執行他人所訂下的課程或政策任務，本身卻未必有領導經驗，致使他們成為校長以後未必有足夠決心推行變革（Harris, Muijs, & Crawford, 2003）。從上可見，初任校長雖然對學校行政有豐富經驗，但卻未必具備推行學校變革所需的遊說能力，以往慣於追求穩定的副校長經驗亦可能影響初任校長堅持變革的決心。除個人遊說技巧與變革決心外，校長對下屬的洞察力亦十分重要。如 Gorton & Alston（2012）所言，初任校長需準確理解各持份者的期望，作出平衡以避免衝突。可是在華人社會，校長要了解下屬的真正想法並非易事。Hofstede（2001）針對世界各地文化差異的跨國研究指出，華人社會慣於避免衝突、講求面子與表面和諧，傾向隱藏自己真實情感與想法。華人教師不論往上還是同儕間溝通，往往只說好話，又或點到即止（Pye, 1981；張兆芹、徐煒，2008）。Triandis（1995）亦指出，中國人遇到衝突時，會傾向服從權威，採取忍讓態度，可是這種建基權威的表面和諧是不穩定的，及後衝突往往以不同形態再次出現（Gorton & Alston, 2012）。對初任校長而言，他們與團隊未建立足夠信任，華人社會注重表面和諧，以及對衝突的迴避態度，令他們難以真正瞭解下屬之心智模式，又或其願景與學校是否一致。

在實質事務上，如何落實變革措施亦是初任校長之重大挑戰。Macmillan 針對美國中學變革的研究指出，初任校長往往過於樂觀，雖勇於推動改革，卻欠明確目標和周詳考慮，低估實踐困難（Macmillan, 2000）。而澳洲、土耳其、韓國、中國、香港等地的研究進一步指

出，初任校長之主要挑戰在於財務管理（Kim & Parkay, 2004; Kwan & Walker, 2009; Wildy et al., 2010）、難以協調校內人事，以及與校外地方教育行政部門間的價值觀與利益衝突（Kim & Parkay, 2004; Nelson et al., 2008; Wildy et al., 2010; 朱廣清, 2010; 姜濤、廖伯琴, 2012）。換言之，即使初任校長有足夠領導能力激勵下屬，欠缺管理能力仍難以落實相關變革。

針對初任校長管理能力不足之原因，不同學者提出了各自觀點。Kwan & Walker (2009) 指出，初任校長之財務管理能力不足，源於他們沒有接受相關的系統性培訓，以及一般校長不重視管理經驗的承傳，較少讓下屬涉足學校財政事宜，致使大部份初任校長只懂學校行政，而欠缺財務管理經驗；姜濤等則認為，初任校長未能化解持份者的衝突，除了自身協調與遊說能力有待改善外，與校長普遍只重變革本身，不重視如何使變革融入既有組織文化有莫大關係（姜濤、廖伯琴, 2012）。姜濤等的主張並非只限於前線校長，亦包括學校變革理論的學者。張兆芹、徐煒（2008）的研究則聚焦於校長的項目分配與協調能力，指出學校變革成效不佳的原因之一在於項目太多，彼此與組織文化欠缺協調與連貫；如校長未能配合學校組織文化，便需要著力更新教師團隊的心智模式，把變革理念落實至日常運作之中，否則，固有的團隊精神反會讓成員建立抗拒變革的防禦機制，以維護本身「行之有效」的習慣或價值觀，進而成為變革阻力。可是，回顧 Senge 及眾多學者的變革管理理論，多重視領導者如何推動和鼓勵變革的開展，卻未有詳細考慮變革所需的管理能力、經驗與組織文化的連貫性。誠然，這些配合組織文化、經驗的承傳、項目分配與協調等與項目管理能力不能指引出成功的變革方向，但它們卻是化解潛在衝突，避免變革失敗的基礎。

總括而言，校長與教師並非截然不同的兩個群體，前者也是從基層教師晉升而來，而初任校長的價值觀及變革決心往往受到過去管理或教學的成功經驗所牽絆。此外，初任校長能否洞悉下屬想法，把變革理念融入既有組織文化中，構築共同願景？又或他們是否有足夠管理能力落實變革，對變革流程與過程中的潛在挑戰能有周詳考慮和準備？這些皆是初任校長落實學校變革，化解衝突所不得不考慮的問題。

## 丁、總結

Senge 的五項修練及「學習型組織」的概念，對學校變革管理極具參考價值，然而它針對私人企業之營運，而學校卻與私人企業有所不同。企業的最大目標在於盈利，組織只需向市場問責，而學校的目標則是育人為才，既要向市場（家長與學生）問責，也要兼顧行政、市場與自身專業的問責（Darling-Hammond, 2005），領導者與下屬間的目標與焦點分歧遠較私人企業複雜。

綜合而言，初任校長要建立學習型組織，推動學校變革，必先面對三個問題：（1）對內方面，初任校長該如何統合不同危機感與歸屬感的員工看法，建立共同信念與願景？（2）對外方面，初任校長該如何平衡政府、教師、家長、學生等不同持份者的價值觀，為組織確立明確的目標？（3）自身方面，初任校長應如何調節自身定位，裝備自己，完成從管理到領導的角色轉換？這些對校長培訓、學校領導與變革，均是極為重要的研究課題。

## 參考文獻

- 《文匯報》（2013.6.11）。〈3 招盼紓「校長荒」 老手栽培接班人〉。A26 版。
- 沈偉、盧乃桂（2011）。〈問責背景下的教育品質：何為與為何〉。《全球教育展望》，第 40 卷（2），56-61。
- 朱廣清（2010）。〈新校長需要什麼樣的培訓課程：來自對江蘇省常州市中小學校長的調查〉。《上海教育科研》，第 7 卷，52-54。
- 姜濤、廖伯琴（2012）。〈從國際視角看初任校長領導力發展〉。《中國教育學刊》，第 9 卷，20-23。
- 張兆芹、盧乃桂、彭新強（2011）。《學習型學校的創建——教師組織學習力新視角》。北京：教育科學出版社。
- 張兆芹、徐煒（2008）。〈教師組織學習的障礙分析與對策研究〉。《教育發展研究》，第 12 卷，8-12。
- 梁亦華（2014）。〈文本背後的價值取向：香港校長專業發展的延續與變革（1982-2013）〉。《清華大學教育研究》，35（2），68-76。

- 教育局 (2012)。〈學生訓育及輔導服務：理念與指引〉。2014 年 1 月 6 日，取自 <http://www.edb.gov.hk/mobile/tc/teacher/student-guidance-discipline-services/principles-guidelines/index.html>。
- 教育局 (2013)。〈專業發展學校計劃〉。2014 年 1 月 6 日，取自 <http://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary-secondary/sbss/sbps/professional-development-schools-pds-scheme/index.html>。
- 教育統籌委員會 (2000)。《教育制度檢討：改革方案》。香港：政府印務局。
- 教育署 (2002)。《校長專業發展指引》。香港：教育署。
- 曾榮光 (2006)。〈香港中學教學語言政策改革：檢討與批判〉。《教育學報》，第 33 卷 (1-2)，221-243。
- Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1996). *The four imperatives of a successful school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching, 1*(2), 281-294.
- Caldwell, R. (2011). Leadership and learning: A critical reexamination of Senge's learning organization. *Systemic Practice and Action Research, 25*(1), 39-55.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teacher College Record, 91*(1), 59-80.
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *The International Journal of Conflict Management, 12*(1), 4-22.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). London: Routledge Falmer.
- Goodin, R. E., Rein, M., & Moran, M. (Eds.). (2008). *The Oxford handbook of public policy*. Oxford: Oxford University Press.

- Gorton, R. A., & Alston, J. A. (2012). *School leadership and administration: Important concepts, case studies, & simulations* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-202.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A., Muijs, D., & Crawford, M. (2003). *Deputy and assistant heads: Building leadership potential*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hartzell, G. N., Williams, R. C., & Nelson, K. T. (1995). *The influential assistant principal: Building influence and a stronger relationship with your principal*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Secondary School Principals.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-33.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Irwin, L. G. (2003). *The policy analyst's handbook: Rational problem solving in a political world*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Kim, M., & Parkay, F. (2004). Beginning principals in the Republic of Korea: The challenges of new leadership. *KEDI Journal of Educational Policy*, 1(1), 85-97.
- Kwan, P. (2009). Vice-principals' dilemma: Career advancement or harmonious working relationship. *International Journal of Educational Management*, 23(3), 203-216.
- Kwan, P., & Walker, A. (2009). Are we looking through the same lens? Principal recruitment and selection. *International Journal of Educational Research*, 48, 51-61.
- Leithwood, K., & Earle, L. (2000). Educational accountability effects: An international practice. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 1-18.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 9(3), 199-215.
- Macmillan, R. B. (2000). Leadership succession, cultures of teaching and educational change. In A. H. N. Bascia (Ed.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading, and the realities of reform* (pp. 53-71). London: Routledge.
- Nelson, S. W., Colina, M. G., & Boone, M. D. (2008). Lifeworld or systemworld: What guides novice principals. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690-701.
- Null, J. W. (2010). Is there a future for the teaching profession? *The Educational Forum*, 74(1), 26-36.
- Pye, L. W. (1981). *The dynamics of Chinese politics*. Cambridge: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Sackney, L., & Walker, K. (2006) Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P. M. (2000). *School that learn: The fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Bantam Doubleday.
- Sibley, S. (1986). *A meta-analysis of school consultation research*. New York, NY: Plenum Press.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism: New directions in social psychology*. Boulder: Westview Press.
- Walker, A. D., & Quong, E. T. (2005)。《在職校長專業發展需要分析課程》。香港：香港中文大學香港教育領導發展中心。取自：[http://www3.fed.cuhk.edu.hk/eldevnet/NAFPhk\\_SP/Download\\_CHI\\_SpNAP.asp](http://www3.fed.cuhk.edu.hk/eldevnet/NAFPhk_SP/Download_CHI_SpNAP.asp)。
- Wildy, H., Clarke, S., Styles, I., & Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs. *Educational Assessment Evaluation & Accountability*, 22(4), 307-326.

# ***Reform and conflict: The challenge of novice principals in the development of learning organization***

LEUNG Yick Wah

*Doctoral student of the Faculty of Education, The Chinese University of Hong Kong*

## **Abstract**

Since 1997, Education Bureau of Hong Kong has launched the school reform measures in various aspects, from curriculum reform to school restructuring, which required a fundamental change in teachers' belief about teaching and learning. Yet, the reform may not reflect a common consensus among teachers and generates conflicts in school. The school principal plays a crucial role in the implementation of school reform. However, there is an expected wave of retirement among experienced principals. More novice principals thus need to take a leading role in driving school change and bring new uncertainties.

To understand the challenge of novice principals, this paper reviewed the literature on school reform and examined the potential conflict in the development of learning organization. The implementation gap between Senge's theory and practice were critically discussed in order to address the challenge of novice principals when driving new school change and provide a wider platform for discussion of school reform, as well as the development of learning organization in schools.

## **Keywords**

principal leadership, school reform, learning organization, conflict management