

【學校教育改革系列】

中層教師在學校改進過程中的
領導和參與
(優質學校計劃刊物)

湯才偉

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

湯才偉

香港中文大學課程與教學學系助理教授

鳴謝

優質學校計劃蒙優質教育基金撥款資助

© 湯才偉 2003

版權所有 不得翻印

2005年1月第二次印刷

ISBN 962-8077-71-6

學校教育改革系列

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

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

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

中層教師在學校改進過程中的 領導和參與

摘要

學校改進工作的成效有賴校內各階層教職人員的參與。由於校內教師人數眾多，改進工作開展時未必能即時伸展至每一位教師。因此，切入點往往從小組單位開始，藉此培訓校內推動改進工作的核心領導，從而逐步邁向全面的學校改進；另一方面又可集中資源，累積校本的改進經驗，提高成功的機會。學校的中層由於同時兼負行政與教學的責任，他們的領導能力對改進工作的成敗有著關鍵作用。本文主要根據一些學校中層領導在推展教學改進過程中的表現，分析中層在學校改進工作中的角色和作用。

前言

學校改進 (school improvement) 工作所針對的是學校的整個組織，當中涉及組織內的理念、價值文化、人際關係以至工作習慣等重要領域，而最終也離不開教學的成效問題。無可否認，各項改進工作總離不開校內各階層教職人員的參與。學校改進的一切，始終以「人」為開始，以「人」為依歸，以「人」為改變的單位 (unit of change)。任何改進工作，如果得不到「人」真正的參與，「人」沒有真正的內在轉化和改變，且欠缺由「人」感染他人的氣氛和關係，那麼改進所能引發的轉變恐怕只會是短暫和表面的。

雖然「人」是改進的基本對象，但由於校內教師人數眾多，改進工作未必能即時照顧每一位教師；相反，假

如改進工作只針對一兩位教師，那麼改進對全校的影響又明顯過於單薄。因此，折衷的策略往往是從小組開始。在籌組小組和進行小組工作時，難免要有人來統籌和策劃，所以有時不得不借助校內中層人員的幫助。這種由小至大、循序漸進的方式，不單能培訓校內推動改進工作的領導人材，逐步向全校的學校改進策略（whole-school approach）邁進，還可以集中資源，讓改進工作能夠累積校本的經驗，提高改進成功的機會。

然而，由於學校的中層領導需同時兼顧行政與教學，對於啟動校內改進機制、帶動改進工作以至促進改進成效等方面，他們的領導表現和能力便起著關鍵作用。本文主要根據一些學校中層領導在推展教學改進工作的表現，分析中層在學校改進工作中的角色和作用。

學校改進與提升教學效能的關係

教育改革和投資的最終目的，都是為下一代提供更佳的教育。學校改進也不例外，只不過學校改進把學生的學習與學校的發展拉上了關係。學校改進為的是要提升學生的學習成效，而這又必須在學校改進的過程去完成。這種學生學習與學校發展的新關係，可以說是學校改進運動為教學效能（effectiveness）帶來的一種新理念和文化的。而這種理念和文化的關鍵，是從個人以外的層面來看待教學效能的問題。

傳統的觀念認為，提升教學成效的問題，在很大程度上也就是提升教師個人效能的問題，例如提升教師個人的學科知識水平、教學技巧等等。這樣，提升教學成效的焦點都集中在教師「個人」身上。然而，學校改進卻把這種師生的教與學成效關係放在超越個人的層面來考慮。學校改進的理念認為，教學效能並不應該單從教師個人獨有

的素質條件來決定，而是同時受著師生所屬的環境所影響。在理想的環境，教師的能量（capacity）將會得到釋放和提高，相反在不利的環境便會受到制肘和抑壓。所以在促進教師個人知識和技能的同時，學校改進更重視建立校內的團隊文化，以及營造有利的工作環境，使教師的教學能量得以盡量釋放，而最終令學生的學習有所裨益。

所以在學校改進的理念中，提升個別教師（individual teachers）或科目部門（department）的效能，在意義上與過往提升個別教師能力及改善科務管理等工作不同。後者所針對的只是個別老師或個別部門本身的改進，背後多只著眼於本科的利益和原則，而並不需要太顧慮與其他教師或科目部門之間的共識和合作關係。但在學校改進的觀念下，教師與科目部門的改進工作必須從學校的整體利益和發展出發。也就是說，個人或個別科目的改進並不能算是學校改進的最終目標，它只可能是從個體（老師、科目部門）到團體（科目部目、學校）的改進過程中的一個過渡階段。因此，假如校長和教師在執行學校改進時，未能從全校的層面來理解個別教師或科目改進的意義和目的，改進工作的成效將只能局限於個體層面，難以提升到學校中更闊更大的層面之上。

教師要從學校的整體利益來考慮發展工作並不是易事。從個體到團體的發展，當中需要互相扶持，從而慢慢建立協作（collaboration）文化，發揮所謂學習型組織（learning organization）的團隊精神。但在建立協作關係的過程中，難免會涉及個體之間不同意念的衝突，困難重重。這些困難除了來自個人的個性因素外，也可以由校內次層組織（sub-groups）所引發，原因是這些次層組織代表了校內某一群人為爭取和保護小組利益的團結勢力。按照本港學校目前的架構編制，校內的中層領導多屬某一次層組織的領導，代表著校內某一群教師的意向和利益，

因此中層領導對所屬次層組織的歸屬感和對學校整體發展的認同，將對學校改進計劃的推動和成效起著關鍵作用。因此，中層領導在參與推行學校改進計劃的過程中，必須重新理解自己在改進中的新角色和功能。

中層領導角色的新理解

一個角色所需擔負的工作，理應有清楚的界定。這不單是要為擔任有關角色的人釐定清楚明確的職權範圍和要求，同時也讓人從角色的功能去理解角色在組織整體運作中的意義。所以澄清角色的功能，不單是角色本身的需要，更加是機構管理和運作上的要求（Siskin, 1991; Witziers, Slegers, & Imants, 1999）。

中層角色的界定

與其他的架構文化一樣，學校的中層可以由「職銜」和「薪酬」來作為角色的主要標籤。從這兩方面來看，本港校內「中層」教師的身分是相對清晰的。這當然也帶來某些特別現象，例如未正式升任中層主任的教師，即使在工作性質、範圍、以至權力上已相當於一位中層領導，但由於沒有正式的職銜和相應的薪酬，因此往往避免承認本身「中層」的身分。

舉個明顯的例子，某小學教師無論在教學經驗或能力方面都已算相當成熟，在校內推動一項閱讀計劃時也非常投入、不遺餘力，但每當遇到決策問題時，該名老師都會明顯表示她不能作決定，然後要求來自大學的學校發展主任代與校長商議，口中常掛著「我不是主任！」這句話。另一個例子是，某小學中文老師雖然實際上已擔任科務策劃的工作，但由於開會時經常有其他兩位任教中文科的「主任」級教師一同列席，以致這位幕後主任在會議

期間近乎謐默，完全不能在公開場合發揮中層領導應有的功能。而每當學校發展主任錯誤地稱呼她為「主任」時，她同樣會很著意更正那稱謂上的錯誤。結果在這所學校，凡涉及中文科的聯絡、檢討等重要事項，幾乎全都是經其中一位真的「主任」進行。

以上例子說明，如果期望借用「中層」作為校內改進工作的「代言人」或「推動者」，在目前的學校文化下，校內「中層」將會有「名正言順」的優勢，這同時也突顯了「中層」在學校改進中的關鍵作用。所以當遇上一批「有心有力」的中層，校內起用他們領導改進工作將會如魚得水；但遇到相反情況時，勉強要求沒有真正「中層」身分的教師帶領改進的工作，則可能會遇到很多管理和行政問題。這種階級文化當然不值得鼓勵，原因是它始終反映了那種以「職級」為主、「能力」次之的管理觀念。因此針對這種階層文化現象，學校在推行改進時就更有必要對所謂「中層」的領導能力作出明確的要求，而並非單從「職銜」和「薪酬」的標籤來決定。

中層角色的雙重職能

香港學校的中層大致可分為兩大類：一類是功能性（functional）的，例如訓育主任、課外活動主任等；另一類則是科目性（subject-based）的，包括各科的科目主任。兩類中層在負責有關的行政管理工作的外，同樣需要擔當一定分量的教學工作，所以他們在提升校內的教學成效工作上都身兼行政與教學的雙重角色。相比之下，由於科目主任佔校內中層人數的大部分，而且科目主任直接負責每科的課程和教學，所以在參與提升教與學效能的工作上有更直接的意義。事實上，學校改進的很多工作都會從科目的教學開始，所以科目的中層領導表現就更為重要。

根據針對這類科目領導的研究指出，他們的職能往往因缺乏清晰的界定 (ill-defined) 而出現模糊 (ambiguity) 和多變 (variation) 的現象 (Aubrey-Hopkins & James, 2002; Goman, 1982; Johnson, 1990; Little, 1988, 1990; Schmidt, 2000; Tumer, 1996)。Hannay & Ross (1999) 更以「黑盒」(black box) 來形容科目部門的運作。到底科目部門的中層領導是如何理解他們的角色？而他們對角色的理解又如何影響學校的整體改進工作呢？

傳統的知識分類系統形成了不同的學科知識。在以傳授知識為主要教育目標的時代，學科知識也就成為學校教育裏的科目課程。現今的教師，本身就是成長於接受科目教育課程的年代；而當他們投身教師行業，由接受訓練的第一天開始，即被安排訓練成為某一專科的教師。因此在教師心目中，「科目教師」的身分 (subject teacher identity) 幾乎就等同教師的身分。由畢業到就業，甚至日後的升遷，這「科目教師」的身分緊隨著每一位教師。

在校內，科目部門的設置進一步強化「科目教師」的角色身分。科目部門可以小至只有兩、三位教師，也可以大至有十數位教師。雖然科目部門內也會出現人際間協調的困難，但由於彼此任教的科目相同，因此在一些教學原則和方法的問題上，會較容易形成相近的理念，建立獨特的價值系統、工作文化和教學策略取向 (參看 Aubrey-Hopkins & James, 2002, p. 316; Witziers, Slegers, & Imants, 1999)。結果在與其他科目對比之下，也就確立了本科的特徵，具體化了「科目教師」的角色內容，漸漸形成了科目與科目之間的隔閡。

這種科目部門之間的隔閡，形成了彼此之間一道無形

的界線 (boundary) (Siskin, 1994)。校內教師的科目身分愈是單一，科目部門之間的界線也就愈鮮明；界線愈鮮明，彼此溝通的需要也就愈少。這種界線不單是一種組織觀念上的劃分，它更形成一種所謂的「圈子文化」(balkanization) (參看 Hargreaves & Macmillan, 1995, p. 142)。

在這種「圈子文化」下工作，教師對其個人身分 (personal identity) 的確認有明顯的取態，亦即教師會以其所屬的「圈子」作為身分的代表。由於科目主任的職銜明確指明了他們所負責的科目，因此在身分確認的意識上他們會較其他基層老師更強烈和鮮明。在這種意識形態下，科目主任的專業歸宿 (professional home) 當然是他們所屬的科目部門，而他們的基本關注點 (the primary point of reference) 也難免會以本科利益為出發 (Siskin & Little, 1995)。本科知識愈深厚的教師，他們對圈子的確認程度也就愈深 (Bennett, 1995)。

在圈子文化的身分意識影響下，要求科目主任進行科目改進工作要比要求他們為跨科學習進行改進來得直接和容易。原因是科目內的改進貼近他們的身分意識，也與他們所屬角色所授予的職權吻合；相反，跨科的教學改進與他們日常的教學工作並無直接關係，至少表面上如是。從全校改進的策略看，這種只從本科利益考慮問題的圈子文化，正與學校改進中所期望的全校性發展策略出現矛盾。由此可以預見，如果在學校改進工作上涉及跨科或所謂的共通學習能力 (generic skills)，科目身分意識較強的中層領導不單不能發揮正面作用，反而可能會有抗拒和排斥。

這種因科目意識而影響到跨科教學改進的現象，在中學尤為明顯。香港近年鼓勵學校發展專題研習教學，這種

教學可以視為一種跨科的共通學習能力訓練。說它跨科，原因是學校的架構內並沒有專設一科「專題研習」，也沒有任何一位教師的專修科目是「專題研習」，當然也就不會像其他學科般設有一位「專題研習」的科主任。但在推行專題研習的過程中，中、小學卻出現顯著的不同，其中一個原因相信是與中、小學教師的科目身分意識有關。在曾接觸的中學當中，有些特別挑選某一至三科負責推行專題研習教學，結果是怨聲載道，教師埋怨「為甚麼是我這一科？」、「為甚麼不是哪一科？」。這種「不公平」的背後，其實反映出無論是負責或是不用負責的科目，都只是從本科的課程範圍來看待「專題研習」，而根本未能從學生整體的學習成長歷程來考慮訓練的需要。結果為求公平起見，該校翌年即轉回每科各自為政的局面。相反在小學裏，由於教師一般都需要兼教多個科目，所以教師各人的專科意識也相對中學教師為低，在推行像「專題研習」一類的跨科學習時，教師的反應就顯得更為投入。所以教師對本身科目部門的那份歸屬感，在學校整體的改進工作上有時竟然是一種阻力（參看 Brown, Rutherford, & Boyle, 2000, p. 242）。

更為關鍵的是，在現行的中層架構下，科主任之間各司其職，互不相干，彼此屬平衡的架構關係。但在學校改進的理念下，要求現任的科主任從更宏觀的利益角度來考慮學生和學校的發展與改進，卻並不是他們在過去或現在作為一位校內中層的角色要求。要發揮這一批科目主任在學校改進工作上的中層領導角色，實有必要改變他們以往對所屬科目部門的身分認識，令他們能以「全校」的利益作為基本關注點。

科目主任的「新」領導角色

除了這種圈子文化意識外，科目主任如何看待自己中

層的領導工作，也影響他們帶領學校改進工作的表現。科目主任在職能上雖然有責任統管一科的發展，但其日常工作卻往往只是科內事務的管理（housekeeping）。根據 Hannay, Erb, & Ross (2001) 的調查發現，科目部門主任的首三項主要工作分別是：（1）系務管理（23%）；（2）程序安排（18%）；及（3）財務預算（14%）。其他眾多的研究也指出，這群中層主任只負責一些低層次的事務管理（low-level management tasks）工作，甚少涉及專業的領導工作（Brown & Rutherford, 1998; Hannay, 1992; Hannay, Erb, & Ross, 2001; Hannay & Ross, 1999; Harris, Jamieson, & Russ, 1995）。在推行校本管理之前，香港的教師一直甚少有機會對校內的課程或教學進行自決，而校內的中層又主要處理非教學的行政及文書工作，結果令目前校內科目主任在專業領導的經驗和能力上都有所不足。其實，這跟校內不理解和不重視「專業領導」的概念有關（Bennett, 1999; Hannay, Erb, & Ross, 2001）。

在不講求專業發展的年代，學校中層的工作主要是協助校長處理學校的日常運作事務，角色其實是一位中層管理（manager）。在科務之內，科主任很大程度上是「統籌者」（coordinator），負責統一科內各有關教師的工作分量、形式、進度，而少有在日常教學的判斷上發揮「專業領導」（professional leadership）的功能。在管理、統籌等角色的要求下，學校在升遷的選拔上自然也缺乏對專業知識和能力的重視。

改進工作的發展及中層領導的工作

學校發展的理念始終需要具體工作來予以體現，特別是在提升教學效能方面，更需要有效的教學方法來體驗教學與學的原則。綜合過往學校改進工作的一些經驗，發現學

校在開展教學改善工作的過程中，一般都會出現籌備、執行和總結等幾個階段，而中層在每個階段的參與均會影響整項改善工作的成效。

籌備階段

「籌備」階段主要是指改進工作正式開展之前的階段。這一階段的主要工作涉及對校內教學失效現象的認識和改進工作項目的擬選。在擬選的過程中，中層領導對校內教學問題的警覺和承擔，對解決問題方案的接觸和認識，都直接影響改進工作的成效。

對校內教學問題的警覺和承擔

專業的成長雖然來自教師本身知識的增進、經驗的累積和技術的提升，但猶如一切事物的學習一樣，在提升知識、經驗和能力的背後，必須存在著一股強大的動機，令老師產生那股追求學習和改進的動力。這股動力不可能單靠外在的功利誘因，因為那只是短暫和回應式的，而誘因一旦消失，動力也會隨之下降。真正的動力應該來自內在的動機，也就是教師對日常教學工作的那份熱誠（passion）和觸覺（sensitivity）。熱誠充盈，不單能提高教師的觸覺，更能讓教師感到滿足，在工作上堅持下去。當問及教師在改進工作過程中他們感到最愉快的是甚麼，或甚麼能夠令他們堅持所做的工作時，答案很多時都是來自學生方面的滿足：

在這一年多的成長路上，我感到很喜悅：喜遇良師的指導，喜得校長的信任及支持，喜見同事為要找出有效的教學法而努力；更為自己的成長充滿愉悅，為學生對寫作的抗拒感減低而歡欣！當然，除了歡喜外，我更要感謝他們！

本計劃讓我感受最深是學生與教師之間的互動，而老師最大的成功感亦來自學生。

教師如果沒有這份熱誠，縱使察覺問題，也不一定為學生做點改變的那種承擔和壓力；沒有那份觸覺，雖然用心關懷學生的學習，卻未必能針對問題的癥結而作出改善。所以教師專業發展的起始，很視乎他們對教學問題的警覺；而專業成長的過程，則視乎他們提出和解決問題的決心。教學上的一切改進工作，大抵都是源自從學生學習利益著眼、改善教學效能的實際問題。例如有兩位中層教師就表示，他們在引進教學改進計劃之前，都是首先關注到校內的某些教學失效現象並感到不安：

「國內學生所寫的文句比香港學生的通順，這一點也不為奇，但他們所寫的內容，普遍比我校同級學生所寫的為深、為廣，原因何在？國內的老師是怎樣進行寫作教學的呢？我能怎樣做以提升我的學生的寫作能力呢？」這約是三年前，每次批改三位新移民學生的文章時，類似上述的問題總縈迴腦際！

老師願意參與計劃的出發點是覺察到學生過往學習上一直出現問題，長大後越來越討厭學習。每與將升小一的幼稚園學生見面時，我強烈感受他們本來是很快樂，隨著他們的成長，學生的性格變得判若兩人，由原來的開朗活潑，升上六年級後便出現多方面的行為問題。

曾與一位二年級學生於美術堂對話，他表示不喜歡上課，認為上課只是上堂、做功課、好悶。對於一位二年級學生而言，上課的印象就只有上堂、做功課、考試，和媽媽經常責罵自己成績不好，可想而知他畢業後的學習生活將會如何。

好像上述兩位教師所面對的教學失效問題，其實並沒有甚麼特別，相信本港很多教師都曾為類似的問題而感到煩擾，只不過在種種原因之下，最終仍是沒有認真處理罷了。所以在學校改進中，「問題」的意義往往不在乎出現與否，而是「問題」對教師來說到底有多嚴重、有多急切。「問題」如果對教師來說不構成改進的迫切性，改進的過程亦將無以啟動。因此教師本人對問題承擔的程度是啟動個人專業成長和學校改進的重要關鍵。這種承擔最明顯的表現，是教師對「自我」的不滿：

這成長，起源於外在的刺激，以及內在的自我不滿意；也有緣遇上一些專家，得他們的指導。其次是，個人的成長，也影響了部分的同事。

這種「自我」反思行為的意義，不單在發掘和認同問題的層面，更重要的是在對解決問題的承擔。對教學產生不滿是很多教師每天的感受，問題是教師往往把問題的成因外化。例如把教學失效的現象歸咎於學生本身的資質、態度、家庭背景、社會風氣等問題，而少有從「我」的角度去責問問題的成因。這種把成因外化的做法，在不知不覺間便減低了教師對問題的責任承擔，原因是要解決問題，便變成要解決外在的問題，而外在的問題解決不了，便是外在因素造成的結果，與教師本人無關。這種因果邏輯，令教師的教學表現不構成教學效能的一項變數，而反過來成為一項需要外界遷就的定數。相反，能「反躬自求」的教師，他們的教學雖然同樣受著眾多外在因素左右，但卻能不斷從「我」的角度理解事情的成因，並尋求解決的方法：

國內學生所寫的文句比香港學生的通順，這一點也不為奇，但他們所寫的內容，普遍比我校同級學生所寫的為深、為廣，原因何在？國內的老師

是怎樣進行寫作教學的呢？我能怎樣做以提升我的學生的寫作能力呢？

經發現自己這方面的弱點，我要提升自己的提問能力！也要繼續提升學生的寫作能力！

教師能對問題有所警覺，兼且能從自我的角度承擔解決問題的責任，可以說是專業發展的啟始。從「自我」的思考過程中，教師對自我所能控制的因素會有更多認識和檢討，並相應地作出調整和適應。在整個過程中，由於一切皆來自教師的「自我」，改革中常遇見的負面心態和行為如「防衛」(defensiveness)、「抗拒」(resistance)、「敷衍」(contrived collegiality)等(參看 Busher & Harris, 1999, pp. 220–221; Hargreaves, 1994)，將相對減少。

以上的要求，可以說是每位教師的責任。作為基層教師，在發現教學失效問題時，可以根據個人的意向、資源、能力和決心等因素作出相應的改善行為，以達到個人專業提升的目的。在一般情況下，這種改善的經驗沒有需要與人分享，最多也只不過是在友好同儕之間，以非正式的渠道交流和分享，而不必提升至團體層面來討論及推廣。但作為中層領導(特別是科目主任)，如果接受本身需肩負科目發展的責任，那麼對教學失效問題的察覺、承擔、試驗和反思等行為，將不單是個人發展的問題，而且更必須是整科發展的問題。因此，個別教師可以從個人的角度來觀察教學成效的問題，但科目主任則應該從科目發展的層次來判斷教學失效問題，並且以教與學的問題作為整個科目發展的關注焦點(參看 Harris, 2001, p. 483)。由此可見，中層的科目領導必須能對校內的教學現狀有敏銳的觀察，找出問題所在，並促使各人都對這問題抱有改善的承擔(參看 Busher & Harris, 1999, pp. 220–221)。

掌握了校內教學失效問題之後，當然需要為問題找出解決方法。而在教師專業成長的過程中，知識的增長有賴實踐的過程。

近年隨著教育改革的熱潮，學校在教學上確實引入或自創了不少「良方」(good practices)，目的大抵都是希望提升教師的教學技能及學生的學習成效。從態度上看，學校由過往較為靜態的專業態度，過渡至今日能勇於嘗試不同教學新方法的取向，無疑是專業上的進步。但從這些所謂「良方」的成效來看，卻並不見得都完全成功，這除了是因為這些「良方」未必名實相副之外，學校引進計劃的動機和執行的過程也可能是失敗的原因。其中最常見的是學校對各項新的教學意念根本未能掌握，結果在施教上徒具形式；更有的是只為公關宣傳效果，整個決策過程帶有點「過年買桔」的心態，只為應景，所以也不預備它落地生根，反正來年總要換上新的一盆。結果，資源是用上了，成效卻不顯著。總結當中原因，是因為在推行這些「良方」的過程中，忽略了課堂教學技能 (teaching and instruction) 的重要性的和教師本身效能 (capacity) 的真正提升 (Hopkins & Reynolds, 2001)，只追求所謂強效模式 (powerful model)，而不知強效教師 (powerful teacher) 的重要性 (參看 Duffy, 1997, p. 353)。

或許在採納任何一項新教學建議之前，我們必須清楚了解甚麼是「良方」。很多人以為經過「驗證」而行之有效的方法便是「良方」；而既已行之有效，便應該把這種方法廣泛推廣和應用。其實，這種想法過分簡化了教學的真實情況。教學不等同於工廠的製造程序，也有別於實驗室的試驗；教學所需要處理的變數錯綜複雜。所

以，教學上的「良方」很難視作方程式或生產線那樣無誤地重複運作。「良方」應該是在教育的一些基本信念和原則下，因時制宜而設計出來的某些合理做法。任何在這種判斷下而教師認同和投入的工作方法，都應該視作「良方」。事實上，我們沒有、也不可能有、更不應該有一種「必然」有效的教學方法（參看 Hoffman & Duffy, 2001, p. 43）。因此領導教學改進工作的中層領導，對所謂「良方」的正確認識應該是：良方的價值不在方法本身，而在於能使教師透過實踐方法，明白教與學的基本價值和原則，成為一位「良師」。

引進「良方」作為教師解決問題的方法，當然是很積極的做法；但若果運用不恰當的行政手段，硬把所謂的「良方」套用在本身的教學環境中，不但不會帶來預期效果，反而會造成失敗，兼且令教師對日後的「良方」存疑甚或對抗。部分學校四出搜羅「良方」，不問原委，但求時髦，既沒有真正為學生和教師帶來好處，只徒添大家的工作量，令師生怨聲載道，那又何苦？作為學校改進工作的牽頭人，中層領導因此應對外界的種種「良方」細加認識，理解背後的成功因素和條件，再看看學校本身是否也已具備推行的需要和條件。如果條件未成熟，便應該另闢蹊徑，或修訂原有的意念，甚至放棄推行整個計劃。學校和教師假如都能夠認真經歷這個思考過程，而並非生吞活剝、逆來順受地接受他人的做法，也不是為了推搪工作而搬出大堆似是而非的理由，那即使計劃被擱置或最終的成效未如理想，教師其實已經歷了一次提升教師效能的理念實踐訓練。所以在推行教學改進的過程中，除了提升學生的學習成效外，同時也需要照顧如何讓教師從中汲取經驗、理解教學成敗的關鍵因素、體會教學的樂趣（參看 Shulman, 1987）：

「能抓老鼠的就是好貓」，同樣地，「能改進學生學習的就是好方法」，沒有一種教學法能適合所

有的學習及適合所有的學生，當老師的，不要被「某某法」所限制，應隨時施展適合的方法進行教學，協助學生學習。

在整個過程中，中層的工作是向有份參與改進工作的同事介紹可用的方法、討論各種方法的理念和適用性，而並非硬銷本身的一套主張或做法（參看 Harris, Jamieson, & Russ, 1995, p. 288）。假如中層領導過分執著或堅持某種教學方法，不但予人感到「由上而下」的行政專權，更會扼殺教師的專業發展空間；只有對不同的教學方法抱有開放而批判的專業眼光，才能為教師帶來真正的改進。所以中層在處理解決方法上的態度應該是：如何從提供解決方法的過程中提升其他教師教學解難的能力。因為假若在解難的過程中不能提升教師的教學效能，那麼即使問題最終得到解決，也只是因為「方法」本身而不是運用方法的教師；教師能力沒有轉變，日後在教學上再遇到學生學習問題時，主任仍需不停為他們提供改善的意見。因此，如何能夠讓教師透過改進工作中的解難機會，提升其他教師的教學興趣、能力和「自我」感，將會是提升教師能量的重要事項。

小組的成立

對校內教學失效的問題有了認識，又對問題有了初步的解決方案，接下來便是成立工作小組。之前的討論曾多次強調改進工作的成效在於「人」的認真參與，只有認真的參與才有機會出現真正的內化，而真正的內化才會帶來持久的改進效果和文化變遷。然而，不同教師的內化過程和所遇到的困難都或有不同，要求所有教師以同一步伐進行改進工作，並期望各人均能同時達到內化，這是不可能的事。況且，在推展改進計劃的過程中，大大小小的困

難都需要參與工作的教師付出額外的努力去解決。所以在籌備改進計劃的階段，有需要因應改進規模的大小而細心挑選組員。這並不表示要摒除某些教師於改進工作之外，而只不過是希望在開展計劃的初段，能夠集中校內的人力資源，試驗計劃的真正成效，建立一套「校本」的改進模式，減少因「人」的因素而造成的困難和失敗。

校方因此需要估計校內教師的背景、能力及心態，然後預計可以運用的人力資源。在一般情況下，校方會先接觸一些關鍵成員，目的是確定計劃牽頭者的人選（leader identification）。如前所述，在目前學校階層文化之下，計劃的牽頭者一般會從中層教師中挑選，為的是讓小組在日後的工作上能有較大的行政決策權力。當然，情況配合的話，計劃的牽頭人不一定需要是中層教師，可視乎校內的管理文化、人選獲其他教師接納的程度、計劃本身的性質等而定。

在認定小組領導（team leader）之後，將要挑選組員（member selection）。挑選組員時，小組領導應該與校方的上層領導共同商議；而在商議過程中，小組領導對組員人選的意願應給予一定程度的考慮，尤其在計劃推行的第一階段，因為工作初期，組員之間的協作和共識至為重要。能夠有融洽的人際關係，各人的精力便可更好地投放在改進工作的設計和施行上，從而避免在人事的調協和紛爭之中浪費掉。

執行階段

籌備階段完成之後，改進工作便正式展開。這個階段除了落實執行既定的想法和設計之外，更重要的是各小組成員對有關工作進行深入的認識、思考、檢討和分享。因此，有教師稱這段時期為「摸索期」。

我覺得第一年的老師雖然理念上不一致，但由於大家仍在摸索階段，共同探索該走的路，所以團隊精神較易建立。

所謂「摸索」，意即執行改進工作的教師對所要進行的工作並沒有明確固定的想法，而需要在「摸索」、「嘗試」的過程中認識方法背後的理念，並熟習執行有關教學方法的技術。面對這種「不安」(insecure)的工作環境，組員需要積極投入學習 (commitment to learn)，並有願意冒險 (risk-taking) 的心理準備。更重要的是，學校必須為此提供有利「摸索」、「嘗試」和「冒險」的工作環境；而小組領導將可利用他中層的角色與校方溝通，解釋有關的情況和需要。

中層的參與

中層親身參與改進工作，具有多重意義。從「行政領導」的角色來看，中層的介入可以作為基層教師與上層管理之間的聯絡人 (Brown, Boyle, & Boyle, 2000)，有需要時向校方提出行政上的要求；而更深層的意義是，中層能對改進工作有親身體驗。很多學校在推行教學改進的過程中，中層往往置身事外，或最多扮演管理或行政的領導角色。這不單令負責執行改進工作的基層教師容易對中層以至上層管理人員產生埋怨，更因為中層缺乏對改進工作的真實認識，以致日後對工作成效的判斷出錯。

因此，中層除了擔當行政領導的角色外，還必須同時扮演工作上的「夥伴」。中層與其他小組教師對所要推行的改進工作可能都缺乏深入的認識，在往後的工作上需要互相學習、交流和分享經驗，因此從「摸索」、「嘗試」等層面看，彼此的關係基本上是平等的合作關係。這種平等的關係，有助打破職級所造成的隔膜，工作起來便更加融洽。

甚至有些時候，中層領導可以充當組內的「先行者」。一般來說，中層的教學經驗及專業知識較其他組內的教師豐富，所以除了夥伴角色外，更可以在改進工作的實踐上先行一步，為小組其他教師提供參照的基礎（參看 Busher & Harris, 1999, p. 212）；而作為小組的領導，也可以藉此在工作態度和要求上樹立榜樣（exemplars）（Earley & Fletcher-Campbell, 1989; Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997）。

上述有關中層在小組內擔當的三種角色，彼此之間的比重當然以後兩者最為重要。在曾接觸的中層領導當中，能有效推行校內改進工作的都具備上述「夥伴」和「先行者」的特徵。例如有一位老師因身為課程發展主任，在職責上獲授權觀簿，而她在觀簿過程中發現：「學生的寫作內容，普遍都是空洞，沒有重心，或是流水帳式的。」但這位主任老師不但沒有強調觀簿可以帶來的考績意義，反而在個人的教學上進行嘗試，並與有關的老師作經驗分享，推動協作教學：

個人在嘗試過不同的寫作教學方法後，發覺或多或少都有點果效，於是透過正規及非正規的教師聚會，跟我校同事分享學生的寫作表現。

這位主任老師在過程中不但表現出領導所必須具備的專業能力優勢（參看 Turner & Bolam, 1998, p. 383），也樹立了身體力行的榜樣（參看 Harris & Chapman, 2002, p. 11）。

亦曾有一位主任希望能在各級進行課程剪裁，由於她對科內教師的工作表現不滿，認為有需要向他們施加一些「壓力」，迫使盡快完成有關的剪裁工作。後來，學校發展主任向她解釋剪裁所涉及的資源和能力，她在勉強接

受的情況下，最終協議只在其中由她負責的年級試行。經過親身體驗之後，這位主任終於明白有關工作的困難和複雜程度，最後校方設定以三年時間完成全校的課程剪裁工作。

調控工作的點面、進度

在執行教學改進計劃的過程中，經常碰到的另一個難題是有關推展計劃的廣度和速度。校監及校長等領導層通常都期望加快改進的步伐，但基層則往往持相反意見，結果令校內不同階層對步伐的緩急出現了不一致的想法。夾在兩者之間的中層教師，他們的取態則很視乎他們對自己角色的取向：傾向於管理角色的中層，會較認同增加改進的速度；相反，傾向教師角色的中層，則會選擇較慢的改進速度。校內高、中、低三層教師之間對改進速度所出現的不協調現象，其實也不難理解。

首先，校監及校長等學校的領導層，最關心的往往是學校本身的增值、與同區其他學校的比較、額外資源的爭取等發展問題。凡此種種，都涉及競爭的本質，而競爭本身就是一種在一定時間內達到指定目標的較量活動。競爭的壓力愈大、形勢愈是嚴峻，要達到指定目標所能容許的時間也就愈少。從生存競爭的意義來看，這種想法當然無可厚非，但關鍵在達標的過程中，教師是否能夠真正達到轉化的目的。因此在理解改進目的這個大前提下，學校的管理層如何加速改進步伐，而同時又能達到教師轉化的目標，將明顯是最理想的步伐，也是學校管理層在調控學校改進工作上的能力表現和責任。

對於基層老師來說，任何改進工作與其說是增加教師的工作量，倒不如說是舊工作模式的拋棄、新工作模式的學習。這無疑會令人感到陌生和不安，但面對不安的情

緒，人是需要經過學習、適應、掌握和熟練等階段來予以克服的。因應各人不同的背景和能力，這些階段所經歷的時間也可能各有不同，但共通之處是彼此都要求有一段自覺寬裕的過渡時間。所以，基層教師對改進步伐的要求是由實踐上的考慮來決定時間的緩急，這與領導層從改進的利益上來考慮改進的步伐有所不同。

至於中層教師，他們本身具有雙重身分。從管理工作來看，他們屬校內的管理層；但由於他們仍須兼負一定的教學工作，所以他們又帶有基層教師的角色。在改進速度的問題上，中層可以兼具管理層與基層兩種不同的反應，而最終的取向會視乎他們在管理和教學兩類工作上的分量 and 取向而定。一般而言，在這兩種角色的矛盾之間，中層多傾向基層教師的取態。這主要是因為他們的社群仍以基層老師為主（參看 Schmidt, 2000, p. 833）。

儘管校內不同的階層對改進步伐有不同的取態，但按目前的學校管治文化，最終多會由上層決定。所以在步伐緩急的問題上，校內的中層可以在上層決定出現偏差時發揮積極的平衡作用。

建立雙向的溝通機會和機制

在執行教學改進計劃的過程中，由於參與的教師需要不斷「摸索」、「嘗試」和「冒險」，從而發展改善工作的具體內容，所以在工作期間，組員之間的「溝通」(communication) 和「分享」(sharing) 便形成了所謂的專業對話 (professional dialogue)。這種對話不單對各組員本身的專業發展極為重要，而且透過這一類的交流，更可以建立小組團隊內的協作精神和文化。歸根到底，期望人或機構出現轉變，所需要的是正面而積極的影響 (influence)，而並非依靠由上而下的控制

(control) 手段 (參看 Brown, Boyle, & Boyle, 2000, p. 34)。Brown & Rutherford (1998) 稱那些充滿溝通的科目部門為「交談的部門」(talking department)(p. 82)。很多失效部門(ineffective department)正是由於部門成員各自為政,彼此缺乏溝通所致(參看 Harris, 1998, pp. 271, 272)。

當然我們並不能說目前校內完全沒有溝通的機會,問題是現存的溝通形式是否能夠真正達到交流的目的。一般來說,目前校內大大小小的會議,都可以說是溝通的機會。但這種正式(formal)的溝通模式,其實並不能真正為改進工作帶來持久和有效的改變(Aubrey-Hopkins & James, 2002, p. 310)。究其原因,是這類正式的溝通既受會議時間、程序約束,又受與會者之間的階級因素影響,以致各人發言的機會未必充裕和平等。況且,正式的會議一般都有會議記錄記下內容,教師在面對記錄的「壓力」之下,各人的言論和觀點難免會顯得更為謹慎,甚至為免日後「問責」的可能,在發表意見時就更加小心。所以非正式(informal)的溝通模式往往更能發揮交流和分享的作用。

非正式的溝通雖然有助教師的專業交流和成長,但卻需要建基於溝通者之間的關係(relationship)(Aubrey-Hopkins & James, 2002, p. 310)。由此可見,組員之間的關係將在很大程度上決定改進工作的成績。這也進一步解釋為何在小組成立時人選的考慮那麼重要,也說明了有些學校在推行改進計劃時,由於一開始便引入了部分未能衷誠合作的教師,以致計劃沒有成效。

受訪的其中一位主任在描述她如何與其他教師交流她本人在寫作上的心得時,便曾多次強調那是一種分享、討論的過程:

個人在嘗試過不同的寫作教學方法後，發覺或多或少都有點果效，於是透過正規及非正規的教師聚會，跟我校同事分享學生的寫作表現。

最明顯的是她並不以主任身分就改進工作下決定。在討論的基礎上，她與其他老師分享的不單是解決的方法，更包括那份對改進工作的迷惘心情。她這樣說：「確實不知道該怎樣展開，也不知道學生的起步點在哪裏。」

這種「迷惘的」分享，不但沒有讓領導丟臉，反而使她與同組的教師建立了更親切和真實的夥伴工作關係，營造了「上下同心」解決問題的氣氛。主任並不以職級的特殊性來指揮工作，也不以未能提供肯定的方案而感到不安；這種「同心協力」的協作經驗，能讓主任與其他教師在改進工作的過程中，一同親身參與設計、嘗試、檢視、承擔等歷程（參看 Brown, Boyle, & Boyle, 2000, p. 42）。經討論後，該名主任與其他老師「議定，先由科任老師各自用不同的方法去測試學生的起步點，才決定我們的教學計劃」。這個「議定」其實是把專業的思考和擁有權（ownership）交還給各有關老師，讓他們自行設計，也讓他們負起專業決定的責任（參看 Cardno, 2002, pp. 212, 215）。這種賦權的模式（power with, power through, power to）能夠令科內的同事產生更良好的協作關係（參看 Harris, 2000, p. 82）。

調控工作的素質

在執行教學改進工作期間，中層除了要調控（monitoring）計劃的廣度和進度外，當然也要就改進工作的素質問題進行有效的監察和調控，否則改進工作的成效將失去保證。當中，調控的對象在「事」不在「人」，意即在監察和調控的過程中發現問題時，小組領導與各成員需要就現象去理解失敗的原因，而並非要去

找出導致失敗的「兇手」。受以往以教師個人為主的觀念影響，一課教學的表現，由設計到施教，負責的教師都要負上全部責任，以致在分享的過程中，個別教師會因此承受很大壓力，遇到批評時，難免會出現防衛性的對話 (defensive dialogue) (Busher & Harris, 1999)。結果，不但不能達到交流的目的，反而出現互相爭持的局面，破壞了雙方的關係。

要調控改進工作的素質，當然可以借助先前談到的溝通途徑，但溝通始終停留在說話的層面，對施行的果效還是沒有真實的觀察和體驗。所以在溝通之餘，還值得從真正的課堂實踐上去證明有關的成效；而在交流和調控的大前提下，組員之間對所設計的教學進行互相觀摩也是值得鼓勵的安排。這種「同儕觀課」(peer observation)活動，一方面是從實際的教學觀察中收集學生學習成效的資料 (Aubrey-Hopkins & James, 2002, p. 313)，以作為下一階段檢討或發展的參考；另一方面是從觀課的過程和事後的討論中，讓教師一同探討先前的某些設計和想法是否可行和正確。所以「同儕觀課」不單對教學改進工作的成效檢視有實際意義，對教師本身的專業成長也有正面作用。

近年本港學校也相繼在校內推行「同儕觀課」制度，目的是促進教師之間的教學交流，但成效並不令人滿意，原因是這類「同儕觀課」，背後往往隱含著考績的目的。例如，一定會安排上層對下層教師觀課，但卻不一定會安排下層教師對上層教師的教學進行觀課。同時，在「考績評估」的影響下，受觀課的一方自然要盡量表現出色的一面，而絕對避免把問題暴露於人前，結果觀課教學成了「樣板戲」，能夠真正拿出來討論的問題寥寥可數 (Cardno, 2002, p. 220)。其次是即使發現了問題，但為了保持同儕之間的感情關係，也避免作太直接的批評

(Bennett, 1995; Bullock, 1998; Wise, 2001, p. 334)。事實上，要就某些教學表現作對錯的評價也絕非易事，所以在批評的過程中，都會為對方留下所謂專業自主 (professional autonomy) 的空間 (Tumer, 1996, p. 208)。所以在觀課記錄上，好的讚賞總比負面批評多。結果，能夠真誠提出問題，而又能對問題作客觀思考和討論的情況極少。這樣年復一年的同儕觀課，能真正提升教師教學效能的機會相信不太高。

雖然近年來，學校在同儕觀課的安排上已作出了不少改善，例如採取了平等觀課的關係，讓基層教師同樣可以對上層的主任進行觀課，或是觀課後的評估不用上呈校方。但要真正提高同儕觀課的成效，必須為觀課者與受觀課者雙方建立共同承擔的基礎。從以上的討論，中層一直被要求在改進工作的進程中擔任「身體力行」的角色。在改進工作的執行上，中層與其他組員的關係不單是領導與被領導的關係，而是一種夥伴的平衡關係。因此對改進工作設計的成敗，中層與組員同樣要負起責任。在實踐的時間安排上，由於會有先後，所以假若組員關心實踐的成效而又能在行政上作出安排的話，組員可以對首先實施有關設計的教學進行觀察，從而了解其中的成敗得失，以便能在隨後的相同實踐中立即作出調校。這類觀課的安排，觀課者與受觀課的教師具有相同的目的：就是要檢視一下大家所設計出來的教學是否有效，有否作出修正的需要。觀課的對象從人而轉到設計本身，參與觀課的教師之間也沒有上下的層級關係，因為彼此都有份設計有關的教學。遇上中層本身擔任「先行者」的角色，其他組員觀課時也不是要顯示甚麼階級的平等文化，而只不過是為了第一時間了解某種設計的可行性。這類觀課的安排，既打破了階層關係，也正視了教學問題，達到提升教師教學效能的真正目的。

教學改進工作的執行基本上是一種流動的學習成長過程。在過程中，教師透過溝通和嘗試，逐步體驗改進工作的意義和內容。所以在改進的目標和原則之下，會出現不同的構想和做法。基於這種流動性，改進工作實無法在開展之前先硬性預設某一固定的工作模式和行為。因此，在行政的配合上必須容許一定的彈性和給予支援。例如某所學校在處理有關寫作問題的具體執行上，就出現以下的靈活性和彈性：

先由科任老師各自用不同的方法去測試學生的起步點，才決定我們的教學計劃。

甚至在執行的過程中，也容許突變情況出現：

免不了經歷摸索，而在這階段中，往往會花了點時間，致要刪改原定的教學進度或教學計劃。

這種彈性的工作條件，是教師體驗改進工作「過程」所必須的。否則，教師將要遷就設定了的行政條件而扭曲教學的設計。中層在行政方面的角色，是因應改進工作的實際需要而向校方作出更好的行政要求。

總結階段

經過執行階段的討論和實踐，改進工作到後期應該已有初步的規模和成績。在決定改進計劃是否值得推展至更闊大的層面前，實在有需要初步總結小組的工作，而這類總結可以有重重意義。

總結經驗

經過一段時間的實踐，組員對改進工作的理念應該開始有較深入的了解，對有關理念的解釋、工作上的得失分

析也有較強的認識，甚至在執行改進的工作上也可能開始出現一個「校本」模式。這些初步取得的成績，更可以作為改進工作成效的佐證。因此為配合計劃本身的成績，以及參與教師所累積的經驗，校方有需要為改進工作的執行作出總結。

很多時候，由於小組的工作只局限於校內的小部分教師，未能參與的其他校內同事便可能對計劃內容一無所知。雖然平日教師之間的接觸或許會把部分改進的工作與組外的同事分享，但那始終只是片斷式的介紹，難以就計劃的整體作全面的說明。所以在作出更大層面的推廣之前，有需要整理改進的意念、總結工作的經驗，然後才把有效的工作設計逐步擴及校內其他層面，讓效能提升推展至校內其他教師身上，從而達至學校整體的提升。

建立分享文化

總結經驗除了是為了推廣工作外，更是為了借助總結的機會在校內培養分享的習慣、建立分享的文化，否則小組成員只會在校內變成另一批發號改進指令的「領導」。這一階段的分享與執行期間的分享略有不同。在執行期間，分享的目的主要在溝通、交換彼此的想法和交流大家的感受，所以非正式的分享更為有效。但在總結階段，分享的意義集中在報告經驗、解釋成效，所以傾向於較有系統的方式：

近日，有機會向全體中文科老師，有系統地分享了近一年校內各種有關寫作的教學經驗，並按此規劃來年各級的寫作及說話教學策略；於分享會中，老師均表示類似的分享會，有助他們改進教學。

這類分享的內容，全屬於參與改進工作的教師的個人

成就，對他們來說具有很強的「自我擁有感」。這份自我擁有感間接增強了教師對改進教學的信念和自信，對小組成員走過摸索階段、進而內化有關理念也很重要。

在過程中，小組的領導主要協同組員整理有關的經驗，去蕪存菁，把好的經驗作為日後的工作參照，把不好的作為借鑑，盡可能令參與的教師在分享過程中不會有太大的達標壓力，讓所分享的都是真實的個人工作經歷，令大家在討論的過程中能夠建立誠實的分享文化。

開展推廣步伐

根據小組的工作成果，校方應該可以評估推行有關改進計劃所需的資源和所要面對的困難，從而合理地判斷未來推展的步伐。改進計劃由單一小組的嘗試發展至校內眾人的參與，在意義上無疑是暗示了改進工作已不再只屬於校內個別教師的興趣，而是可以考慮作為全校發展的項目。只要有關計劃得到認受，那麼其餘的教師參與改進工作不應該再是理念的問題，而只是資源、步伐和時間等的問題。

培養新的領導人材

小組組員之間的溝通，以至由小組向校內其他教師的分享，都已初步為校內教師之間的分享創造了機會，形成所謂的學習型組織。在下一階段的推廣，部分之前參與小組工作的教師，可能已具備足夠的能力和經驗作為新一輪改進計劃的領導。這種透過參與逐漸培養出校內第二代領導的方式，就是所謂的教導型組織（teaching organization）模式。

總結領導改進工作的中層特質

總的來說，學校改進工作以校內教師為主要的改變對象。正因為以人為對象，所以在改進過程中往往出現難以預測和控制的變數，實踐時需要各人因時制宜，運用個人的機智和經驗去面對校內的問題。本文只是嘗試從所接觸的學校中層當中，歸納出一些常見的領導特徵，作為對有關問題的一種參考。

中層既是領導，亦是前線教師。作為前線教師，中層本身應該對教與學問題具有熱誠和觸覺。很多中層領導的失效就是因為對教與學缺乏關注（Harris, Jamieson, & Russ, 1995）。另外，作為校內的中層領導，除了擔任校內的行政工作外，更需要加倍重視校內教與學的專業發展，因為中層不再只是負責校務管理事務。在學校改進的大方向下，中層必須肩負帶領教學改進的專業領導角色。一切的考慮，需要從學校的整體發展著眼，從學生的整體學習利益出發，而能在某些問題上放棄個人所屬科目的利益和原則。作為專業的領導，中層需要在知識上成為同儕的領導（leading professional）（Hughes, 1976）；在工作上成為同儕的工作夥伴（partner）、榜樣（exemplars）、以至催生者（catalyst）（Busher & Harris, 1999）。在相同的理念及原則下，在施行方法上給予彈性，強調同儕之間的專業探討和溝通，促進同事之間的專業內化過程。從中層的行政角色看，他們在改進工作上的親身參與，可以有助準確判斷改進工作的行政配合需要，成為基層教師與上層行政決策之間的一座橋樑（Brown, Boyle, & Boyle, 2000），也成為彼此之間在改進步伐等問題上的協調人。

- Aubrey-Hopkins, J., & James, C. (2002). Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in Wales. *School Leadership and Management*, 22(3), 305–320.
- Bennett, N. (1995). *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman.
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership and Management*, 19(3), 289–292.
- Brown, M., Boyle, B., & Boyle, T. (2000). The shared management role of the head of department in English secondary schools. *Research in Education*, 63, 33–47.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18(1), 75–88.
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237–258.
- Bullock, A. (1988). *Meeting teachers' management needs*. Soham, England: Peter Francis.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management*, 19(3), 305–317.
- Cardno, C. (2002). Team learning: Opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership and Management*, 22(2), 211–223.
- Duffy, G. G. (1997). Powerful models or powerful teachers? An argument for teacher-as-entrepreneur. In S. A. Stahl &

- D. A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 351–365). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Earley, P., & Fletcher-Campbell, F. (1989). *The time to manage? Department and faculty heads at work*. Windsor: NFER-Nelson.
- Gorman, K. L. (1982). Responsibilities of secondary business department heads. *Business Education Forum*, 36(8), 24–31.
- Hannay, L. M. (1992). *Secondary school change: Current practices, future possibilities*. Kitchener, Canada: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Midwestern Centre.
- Hannay, L. M., Erb, C. S., & Ross, J. A. (2001). To the barricades: The relationship between secondary school organizational structure and the implementation of policy initiatives. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 97–113.
- Hannay, L. M., & Ross, J. A. (1999). Department heads as middle managers? Questioning the black box. *School Leadership and Management*, 19(3), 345–358.
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995). The balkanization of secondary school teaching. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 141–171). New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (1998). Improving ineffective departments in secondary schools: Strategies for change and development. *Educational Management and Administration*, 26(3), 269–278.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*, 23(1), 81–90.

- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27(4), 477–486.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10–13.
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A study of “effective” departments in secondary schools. *School Organisation*, 15(3), 283–299.
- Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2001). Beginning reading instruction: Moving beyond the debate over methods into the study of principled teaching practices. In J. Brophy (Ed.), *Subject-specific instructional methods and activities* (Vol. 8, pp. 25–49). Amsterdam: JAI.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459–475.
- Hughes, M. (1976). The professional as administrator: The case of the secondary school head. In R. S. Peters (Ed.), *The role of the head* (pp. 55–62). London: Routledge & Kegan Paul.
- Johnson, S. M. (1990). The primacy and potential of high school departments. In M. W. McLaughlin, J. E. Talbert, & N. Bascia (Eds.), *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers’ realities* (pp. 167–184). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78–106). New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1990). Conditions of professional development

- in secondary schools. In M. W. McLaughlin, J. E. Talbert, & N. Bascia (Eds.), *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities* (pp. 187–223). New York: Teachers College Press.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman.
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 827–842.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Siskin, L. S. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134–160.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. Washington, DC: Falmer Press.
- Siskin, L. S., & Little, J. W. (1995). The subject department: Continuities and critiques. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 1–22). New York: Teachers College Press.
- Turner, C. K. (1996). The roles and tasks of a subject head of department in secondary schools in England and Wales: A neglected area of research? *School Organisation*, 16(2), 203–217.
- Turner, C., & Bolam, R. (1998). Analysing the role of the subject head of department in secondary schools in England and Wales: Towards a theoretical framework. *School Leadership and Management*, 18(3), 373–388.

- Wise, C. (2001). The monitoring role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Management and Administration*, 29(3), 333–341.
- Witziers, B., Slegers, P., & Imants, J. (1999). Departments as teams: Functioning, variations and alternatives. *School Leadership and Management*, 19(3), 293–304.

The Role of Middle Management in School Improvement: To Lead and to Participate

TongChoi-wai

Abstract

Staff participation is vital for the success of school improvement. However, with a large number of staff in a school, it is not always possible to involve all of them at the beginning. It is common that improvement endeavors start within a small unit, so as to train up a core group of staff to lead subsequent school improvement work on the one hand, and reallocate resources and consolidate improvement experiences for a greater chance of success in future on the other. Since the middle management in school has to shoulder both administrative and teaching work, their leadership and participation, to a great extent, is critical for the success or failure of the improvement endeavors. With reference to school improvement projects in some schools, this article analyzes the role and performance of the core teachers in enhancing teaching and learning, and discusses their impact on the school improvement process.