

【學校教育改革系列】

透過抽離課程提升教師能量
帶動學校改進
(優質學校計劃刊物)

趙李婉儀

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

趙李婉儀

香港中文大學

大學與學校夥伴協作中心學校發展主任

鳴謝

優質學校計劃蒙優質教育基金撥款資助

© 趙李婉儀 2004

版權所有 不得翻印

ISBN 962-8077-77-5

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。

透過抽離課程提升教師能量 帶動學校改進

摘要

自香港成立了「優質教育基金」(Quality Education Fund)以後,各種各類的大學與學校夥伴協作計劃如雨後春筍般激增。這些計劃都會因應本身獨特的目標和學校改進的「校本」特色,「切入點」各有不同。本文主要圍繞「優質學校計劃」(Quality Schools Project)的主要工作範疇及目標,探討其中一個切入點——抽離課程或活動(pull-out programs)——的成效。文章首先闡述在學校改進過程中提升教師能量(teacher capacity)的重要性,繼而透過個案研究,搜集教師對抽離課程或活動的經驗及感受,探討教師是否感受到課程或活動能為個人及學校帶來轉變,以及這些轉變會否帶動學校持續改進。文章最後總結抽離課程或活動與提升教師能量的關係,並說明該等課程或活動在推動學校改進過程中所扮演的角色。

前言

大學與學校進行夥伴協作以提升教育質素,這並非嶄新的意念。在香港,自政府於1998年成立優質教育基金後,各種類型的夥伴協作計劃就如雨後春筍般激增。雖然這些計劃各有不同的目標和方向,但它們也不可忽視學校改進的「校本」特色。為此,能否因應學校的特色及需要,從而抓緊最恰當的「切入點」,對夥伴協作的順利開展至為重要。假如某些範疇的工作能順利展開並見成效,且進一步達致技術轉移,繼而能重塑學校的共同目標

及團隊文化，這才能真正啟動學校內發的改善機制，改進的效能才能持續並不斷提升。

要進行全面而持續的學校改進工作，方法各有不同，不能一概而論。然而，學者普遍同意如果該等方法能配合某些因素，又或學校存在某些有利改進的內在條件（internal conditions enabling school improvement），改進的成效將更見顯著（趙志成，2003；Fullan, 1999；Harris, 2001）。這些條件包括：配合學校的發展需要、專注於學生的有效學習、注重校內教師能量的發展、建構教師間的共同目標、核心價值，及賦權承責的管治風格等（趙志成，2003；Bascia & Hargreaves, 2000）。

要配合以上各條件，透過抽離課程或活動作為切入點就最適合不過。本文作者以其「優質學校計劃」¹學校發展主任的身分，透過個案研究，總結兩年來在兩所學校（包括一所中學和一所小學）與教師協作的經驗，探討藉抽離課程或活動推動學校改進的成效。

本文主要探討範疇及目標包括：

- 闡釋校內教師能量的發展對帶動學校改進的重要性；
- 探討透過抽離課程或活動發展教師能量的理論基礎；
- 探討教師對抽離課程或活動的認受性，影響課程成效的因素，以及課程或活動對推動學校改進的實際成效。

學校改進與教師能量的發展

研究顯示，很多學校在謀求改進的過程中，開始時都會一鼓作氣，並抱持著理念，然而卻甚少關注如何發展和提升學校與教師的能量以落實該等理念（Fullan, 1999；

Harris, 2001)。研究更顯示，在學校與大學的夥伴協作過程中，雙方都會投放適量以至大量的人力物力，然而這些資源的運用很多時只停留在妥善完成某項工作的層面上，因此很多本來目標很明確的計劃都只能慘淡收場，又或成果曇花一現而未能延續（Sarason, 1990）。究其原因，主要是推行這些改進計劃時只針對外顯的行為或表層的轉變成果，卻忽略了發展教師能量和營造有利學校改進的文化的文化的重要性，以至未能配合學校需要（Fullan, 1999; Harris, 2001）。

教師能量

教師的專業發展（professional development）能提升教師能量（Abdal-Haqq, 1996）。傳統的教師專業發展傾向與教師升遷及就業保障（job security）掛勾，目標比較狹窄，而利益也集中在個人及個別課堂上。時代的轉變帶來新的社會需求，也為教師專業發展賦與新的意義。近期的教師專業發展取向已跳出個人及個別課堂的層面，傾向於緊扣學校整體的發展（Abdal-Haqq, 1996）。為此，「教師能量」一詞也有更廣泛的意義。根據美國一份有關教育政策的研究報告指出，「教師能量」涵蓋四個主要元素，包括：教師的專業知識（knowledge）、技能（skills）、性格（disposition）及自我觀感（views of self）（O'Day, Goertz, & Floden, 1995）：

1. 專業知識——研究顯示，現存的教育體制對教師專業知識的要求愈見提高且更形複雜。除了傳統上要求教師對任教科目有相當的知識，了解相關的教學方法，並掌握一定的教育心理學知識外，如今更要求教師在課程設計及創新、評核模式、建構學校遠景、校本行政運作等工作上承擔更大的責任（Abdal-Haqq, 1996）。因此，在知識及經濟不斷轉型的社會裏，

高能量的教師所應擁有的專業知識基礎便變得更闊、更深及更富彈性（O'Day et al., 1995）。在要求學生具備各種學會學習能力及深層思維技巧的同時，教師也要對這些新的教育理念融會貫通。此外，新的教育體制要求教師參與學校的行政運作、決策、財政等事宜，教師所要具備的專業知識也愈見廣博。

2. 技能——知識與技能是相輔相成的。教師必須具備一定的技能，才能將所吸收的知識一方面有技巧地傳授給學生，使學生的學習變得有效，另一方面又能靈活運用於學校行政事務上，使學校行政運作暢順。在學習型的社會裏，教師還需具備優良的溝通能力、領導能力、同儕協作能力、反思能力等（楊振富，2002）。
3. 性格——高能量的教師對教學投入且有熱誠（O'Day et al., 1995），銳意提升學生的學習效能，並重視學生的全人發展，對每個學生的期望都很高。面對社會不斷變遷，高能量的教師更要靈活、「開放」，對學生、學校及社會的需要有敏銳的觸覺，對教育改革及課程改革抱持正面、樂觀的態度。
4. 自我觀感——研究顯示，教師的能量與他們的自我觀感有關（見O'Day et al., 1995），這包括課堂內、外的自我效能感（self-efficacy）（Chrispeels, 1992）。高能量的教師固然要具備不斷學習的意欲及技巧，亦要緊貼教育改革的步伐，有清晰明確的教育理想及濃厚的教育使命感，相信自己能策動同儕協作，發揮影響力，使學校整體的能量得以提升。

以上四個組成元素不斷產生互動，相輔相成。例如，當教師熱衷於提升學生的學習成效時，必會刺激他們追求新知識和新技能，能量因而得以提升（O'Day et al., 1995）。

教師能量的發展

研究指出，大部分現職教師在學時所接受的師資培訓，並未足以令他們在今天的教育體系內運作自如（Abdal-Haqq, 1996）。這是由於當日的師資培訓既未有傳授他們今日所需的專業知識，也未有為他們裝備好面對急遽轉變的技巧。

要提升教師能量，必須先營造有利的條件及機會，讓教師有協作及互相學習的共同經驗（Harris, 2001, p. 261）。這涉及學校整體組織文化的專業取向，其中，教師是否有共同參與決策的權利、是否有共同的願景、是否時常相互協作、是否賦權承責、共同承擔工作成果的好與壞等等，均是主要的影響因素（Harris, 2001, p. 261; Lambert, 1998, p. 11）。教師能量有否提升，不單見證於教師對自我專業能力評估的信心，也代表著他對其他教師及整所學校專業發展的信心（Harris, 2001, p. 261; Mitchell & Sackney, 2000, p. 78）。因此，培養學校整體協作及專業交流的文化，是提升教師能量不可或缺的因素（Harris, 2001, p. 261）。

教師能量發展與學校改進的關係

在推動學校改進以提升學生學習效能的過程中，教師內發的能量（internal capacity）是策動及維持改進成效的重要因素（Stoll, 1999, p. 503），因為改進過程與教師個人及整個學校組織的學習及其成果有著緊密的關係。早期的學校改進大多只集中於學校層面，忽略了課堂因素及教師個人的改變，致令效果未能深化及延伸（Bascia & Hargreaves, 2000）。因此，要提升學校改進的成效，首要原則是建立教師的信心（confidence）及能量（capacity），而非單靠借來的套件（externally produced packages）。若改革的議程能配合教師對學生

的期望和自我完善的動機，定能強化教師的能力及信心（Ainscow, 1996, p. 230），從而提升學生的學習成效和改進的果效。

提升學校的內部能量 —— 重塑學校文化 與學校改進

很多學者都指出，要改進成效持久深遠，並不能單靠一兩個獨立的項目，因為割裂式的改進元素（compartmentalized components）能為學校帶來深遠的影響。反之，學校整體內部能量的提升至為重要（Stoll, 1999, p. 503）。在學校改進的過程中，學校文化可以是一個促成改進的因素，此外，學校文化亦與改進目標及改進成果三者互為因果、難以分割（D. H. Hargreaves, 1995, p. 41; Schein, 1985）。A. Hargreaves（1994）指出，學校改進要成功，必須重塑學校文化，其中包括重新界定學校內各持分者的相互關係（p. 243）。Fullan（1993）亦認為，系統性的改革（systemic reform）——包括學校整體組織的結構重組（restructuring）和文化重建（reculturing）——才是改革成功的關鍵，而前者包括重組校本的管理架構，後者則包括價值觀（values）、信念（beliefs）、常模（norms）、協作模式（collaborative patterns）等的轉變。

近代學者喜歡用「學習型組織」（learning organization）這個概念作為學校重組結構及重建文化的遠景。根據學習型組織的理論，學校應發展成為教師和學生都不斷持續學習的地方（Senge, 1990）。在個人層面，教師和學生必須擁有終身學習的意欲和技能；在全校組織層面，教師團隊之間亦應常有改善教學策略及提升學生學習效能的對話（dialogue）和反思，更應有分享教學策略的協作機會和共同解決困難的平台。只有教師能共

同參與、共同協作及共同承擔，才能令改進成效持久深遠（趙志成，2003）。

抽離課程與學校改進

抽離課程的設計

一提起抽離課程，很多人都會聯想到這是一種處理學生學習問題的方法：相對於整班教學的安排（in-class setting），學校會將跟不上整體進度的學生「抽離」，提供適切的輔助教材，增加學習時間，以提升學習質素和果效（U.S. Department of Education Office, 2002）。亦有學者喜歡用「抽離」這個詞語去描述正規課程以外的課程設計，「抽離」的並不是學生，而是課程的本體（趙李婉儀，2003；Udall & Daniels, 1991）。例如有些研究思維技巧教學的學者，倡導思維技巧的教授可獨立於學科之外而不與課程內容掛勾，認為這更有助於思維能力的發展（趙李婉儀，2003；de Bono, 1993）。

抽離課程與學校改進的關係

在大學與學校進行夥伴協作、推動學校改進的過程中，無疑有很多不同的切入點（趙志成，2003）。儘管方法各有不同，但所朝著的整體方向及背後的理念卻相當一致：學者普遍認同要推動學校改進，無論形式如何，建構學校的專業協作及學習型文化非常重要（Fullan, 1991; Harris, 2001; Senge, 1990; Stoll, 1999）。然而，文化的建構並非單靠空談而來，必須透過實際的體驗去改變思考範式，再形於行為及言語之中。此外，學校文化亦要與學校其他的規劃取得平衡（D. H. Hargreaves, 1995, p. 42），包括：

- 有清晰、明確而共認的學校願景及互相協調的學校行政政策；

- 具長遠目標的課程發展計劃及策略，以優化學生學習及照顧學生成長為大前提，避免重複混亂；
- 設立同工間觀摩交流的平台，互相觀課，鼓勵創新及反思；
- 給予同工充足的教師發展機會，以配合學校改進的需要。

要滿足以上所有條件，其中一個方法是營造共同參與、彼此實幹的平台（Ainscow & Southworth, 1996; Sergiovanni, 2000; Wenger, 1998），例如 Sergiovanni 建議的「實作社團」（community of practices）、Wenger 的特定工作小組（work-based group）等，目的都是令教師有共同協作和學習的經驗，作為推動學校改進的重要里程碑。Ainscow & Southworth 更強調要改進成功，部分教師更需要在工作上扮演領導角色（p. 229），而非只是被動的參與者。

夥伴協作是大學與學校共同協作探究的過程，雙方在整個演化進程中均要作出貢獻（Harris, 2001）。要提供共同協作的機會，而又希望參與的老師在外來因素如課程綱要、公開考試、資源等的限制下所受的影響減至最低而對教學有新體會，莫如由學校發展主任與老師共同合作去設計及推廣抽離式課程，當中，大學提供專業意見及技術支援，而教師則活躍參與設計及執行工作。Fullan（1991）認為在改進過程中，教師透過參與實務性的工作，承受適度的壓力及支援，彼此建立更緊密的關係，並肩探索，將理念澄清，為學校固有的文化帶來衝擊，尋求建立合作性更高、同儕感更強的學校文化，推動學校向前邁進（p. 132）。

然而，很多研究都顯示，一般學校的協作及學習文化

相當薄弱，教學個人化及山頭主義現象普遍存在（趙志成，2003；A. Hargreaves, 1994; Harris, 2001, p. 262），單靠個別教師或由校方以行政指令策動改進計劃，難免會感到孤掌難鳴、荊棘滿途，效果往往未如理想。因此，利用抽離課程作為切入點有一定的理據支持。學者如 Chrispeels（1992）引述了不少類似的研究結果，指出這些引入新課程的改革方案在 60 及 70 年代已非常流行，不過結果卻往往教人失望。歸根究柢，部分是由於這些改革方案大部分是借來而非自發的，此外亦由於這些新課程往往局限於個別教師及個別班房，未能推廣至全校的層面，故此壽命一般短暫，容易因外界發起者的離去而無疾而終。

在學校改進的過程中，理論、方向、資源及凝聚力均相當重要，大學與學校的夥伴協作關係正好能發揮作用。學校發展主任一方面起著催化作用，因應學校的形勢及需要建議發展的路向，在鼓勵學校就著某一兩個範疇開展工作的同時，亦為學校提供全面的支援架構，在理論基礎、精神及物質上都盡量給予適當的援助及支持，擴闊老師的視野並加強他們的信心，提升改進成效。另一方面，亦期望能透過抽離課程或活動，讓教師積極參與，在策劃及行動上發揮作用，使他們感受自己肩負著「改變媒介」（change agent）的使命，建構學校的學習文化，務求達致第二層的改變（second-order change），使改善成果能延續得更久遠（Harris, 2000, 2001）。

為此，本研究集中探討教師對新課程背後理念的認同程度，以及他們對推行新課程的意願；亦會探討推行個別新課程是否能由點的變化進展至面及立體的變化，即由抽離課程所引發個別教師的範式轉移（paradigm shift），能否帶動整個學校組織文化的改變（Chrispeels, 1992, p. 15）。

研究設計及步驟

研究方法

本研究選取了兩所全面參與「優質學校計劃」的學校（中、小學各一所）作為個案研究對象。當中的那所中學在夥伴協作計劃開展之初，學校發展主任已因應香港一般中學的特色，認定以抽離課程作為切入點，故兩年來在該校開展的抽離課程或活動為數頗多（參看表一）。至於那所小學則是嘗試過其他切入點之後重新調整策略，夥伴協作關係亦隨即產生變化，故此值得進一步探討導致變化的因素及抽離課程或活動的成效。

研究涉及的抽離課程的特色

研究涉及的抽離課程，均獨立於學校固有正規課程之外，而對象亦一視同仁，通常是某一級的全部同學，而非某班中有特別需要的少數分子。目的是在盡量不干擾學校正規課程運作的情況下，建構共同合作的平台，與教師分享課程及教學設計的新意念。各課程或活動的簡介見表二。

資料搜集

本研究主要採用執業者研究（practitioner research）方式進行，意即由當事人（insider）親自進行研究，強調過程中的自我反思，以鞏固及改進有關課程或活動的實行方法及其背後的理念與原則（Chrispeels, 1992, p. 2）。資料除了來自學校存檔的相關文件，如情勢檢討報告、會議記錄等外，還建基於學校發展主任在兩年協作過程中的觀察。此外，亦採用了問卷調查輔以半組織性訪談（semi-structured interview）作為基礎，透過教師的協助，採用非隨機抽樣（non-random sampling）方式，將問卷分派與部分曾直接參與有關活動的教師，包括有機會

表一：在兩所個案學校內進行的抽離課程或活動及參與老師人數

	抽離課程／活動	參與老師		
		統籌 + 籌委*	協助執行者	觀察員
個案1 (中學)	學習技巧工作坊	4	0	5
	中六學習技巧工作坊(1)	4	—	1
	中六學習技巧工作坊(2)	1	2	—
	中七學習技巧工作坊	4	2	1
	中二學習技巧工作坊	3	5	—
	領袖訓練	2	2	2
	中七促進導員培訓	2		2
	中六領袖訓練	4		1
	專題研習	3		3+1
	中四及中六專題研習	11	各相關科目老師	1
	中二專題研習	4	全體老師	1
	中一適應課程	3	9	3+1
中學生活體驗日	11	11	1	
姐姐伴讀計劃	4	—	約10人	
壁畫創作	1	—	—	
參與人次(小計)	43	超過100	27	
個案2 (小學)	全方位學習課程	10	0	1
	專題研習(小五)	4	6	1
	姐姐伴讀計劃	1	—	1
	參與人次(小計)	15	6	1
	總參與人次		超過190	3

* 統籌及籌委老師亦為必然的執行者。

表二：抽離課程 / 活動簡介

課程 / 活動	對象	目的	內容	形式	平均所用時間
學習技巧工作坊	中二、中六、中七	提升學生的學習技巧及學習動機	學習習慣、有效學習策略，如圖象組織、記憶秘笈、研習技巧、思維技巧	工作坊；活動及理論	一至兩天
領袖訓練	中六及中七	提升學生的領袖能力及自我形象	自我認識，多元智能，溝通能力，決策解難能力，開會技巧，策劃及組織活動能力	工作坊；活動及理論	兩至三天
專題研習	小五、中二、中四及中六	提升學生的研習能力及思維技巧	尋找子題，構思子題概念圖，搜集、整理及分析資料，匯報技巧	工作坊及小組討論	五天工作坊及課餘小組工作時間
中一適應課程	中一新同學	協助同學認識校園、建立歸屬感及養成主動學習的態度	認識老師、同學及校園設施，研習技巧，思維技巧，訂定目標	工作坊	兩天
中學生生活體驗日	高年級同學	透過招待同區小六學生，發展高年級同學的領袖技巧	溝通技巧，組織及主持活動技巧，建立自信	活動	一天
姐伴讀計劃	各級有興趣同學	提升閱讀興趣、溝通技巧及責任感	提升閱讀興趣的技巧，講述及演繹技巧	工作坊及實習經驗	兩天工作坊及四至六次實習
全方位學習課程	小一	裝備學生各種主動學習能力	多元感官學習，圖象組織，思維技巧	活動	全學年隔週一節

參與策劃及執行工作的教師。至於訪問工作，亦是由學校協助，安排 29 位對該等課程或活動有較深刻認識的教師以個別或小組形式接受訪問，每節時間平均約為四十五分鐘。整個訪問在互相傾談的氣氛下進行，由訪問者引導教師對問卷涉及的有關問題加以闡釋，並列舉例子，以補充問卷的不足。當然，校長亦是受訪者之一。

由於時間倉卒，加上剛巧碰上了「非典型肺炎疫潮」，學校在安排教師接受訪問時遇上了一定的困難。表三列出問卷回收及被訪者的數目。

表三：問卷回收數目及受訪者人次

	問卷回收 數目	受訪者 人次	訪問日期
個案一 (中學)	27	19	2003 年 6 月 21, 22, 23 日
個案二 (小學)	13	10	2003 年 6 月 22, 23 日

主要探討範疇及目標

本研究主要探討抽離課程對推動學校改進的成效。研究背後的假設是：當教師與學校發展主任緊密合作，在校內設計並推行該等課程或活動時，教師個人的能量（包括專業知識、技能、性格及自我觀感等）均會提升，進而衝擊學校固有的文化，促使同儕間尋求更高度的合作和建立共同的價值觀，以提升學校整體的能量，推動學校永續向前。

回應這些假設，本研究的資料搜集主要圍繞以下範疇：

- 探討教師是否清楚該等課程或活動背後的设计理念？是否認同該等理念？
- 探討教師有否感受到該等課程或活動對個人帶來的轉變，例如有否影響教師個人對教學的信心、信念、態度、行動及投入感？
- 探討教師有否內化有關理念，並將理念轉化至日常教學及其他與學校有關的工作上？
- 探討教師有否繼續延伸該等課程或活動的意欲？
- 探討由該等課程或活動另發的改善成果能否推廣至學校層面，從而孕育出學校整體的專業協作交流文化（collaborative school culture），亦即同工之間有較多專業交流機會，有更多專業話語，對學校在教與學範疇上的願景更有共識？

資料分析：抽離課程的成效

教師對課程／活動设计理念的認識及認同感

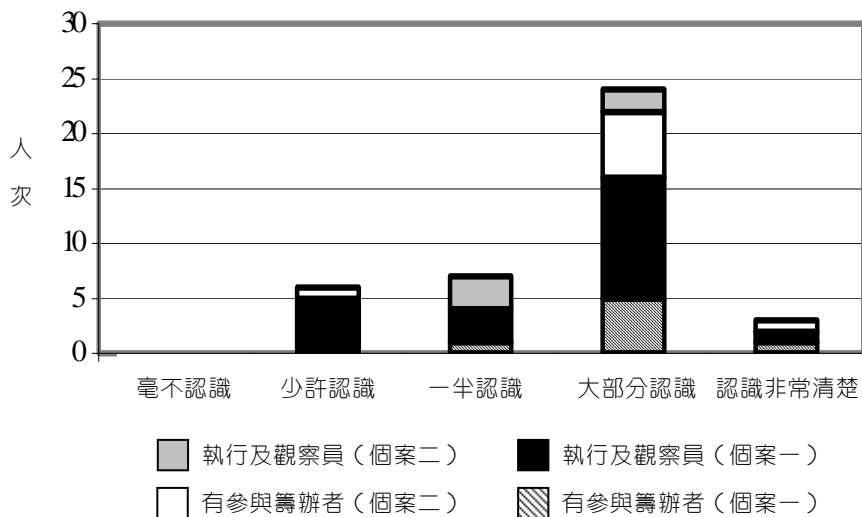
對设计理念的認識

學校發展主任與教師共同設計抽離課程，目的是希望與教師交流教學意念，所以有必要探討教師對該等課程或活動背後理念的理解程度及認同感。數據顯示，教師對該等課程／活動反應正面，沒有教師表示對理念毫不認識，而更有接近七成教師表示大部分認識甚至非常清楚理念（見圖一）。

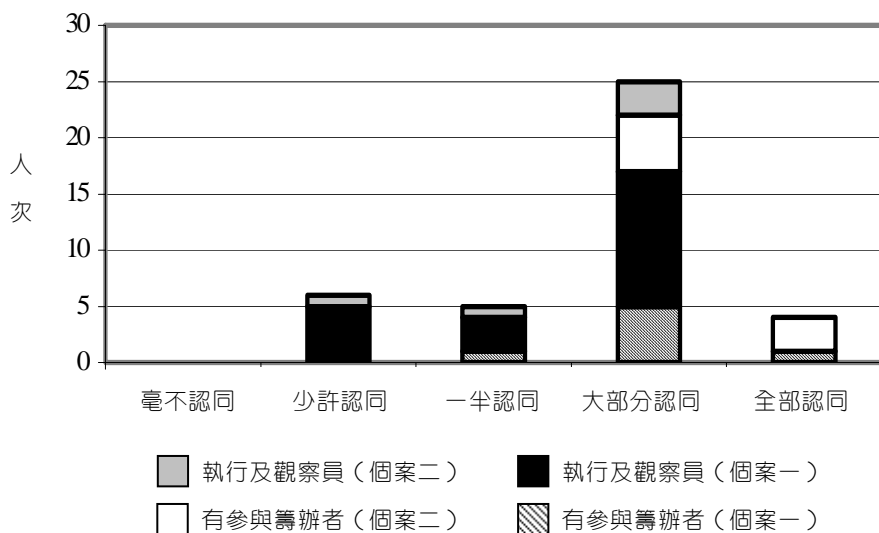
對设计理念的認同

至於認同感，結果更令人鼓舞。有教師說：「學習能力需要培養及有計劃地訓練。」全部受訪教師都表示認同該等理念，更有七成以上的教師表示對理念大部分認同甚至全部認同（見圖二）。這些理念包括著重發展

圖一：同工對抽離課程 / 活動的設計理念的認識



圖二：同工對抽離課程 / 活動的設計理念的認同感



學生的學習技巧；培養創意及其他思維能力、共通能力、多元智能等；讓學生在學習過程中多參與、多展示、多反思；鼓勵學校與家長、社區多互動；提升閱讀興趣等。

教師能量的發展

對教改及課改的認識

教師能量的組成元素，包括教師的專業知識及技能。抽離課程或活動的設計，主要配合教育改革及課程改革的理念，希望教師在參與其中時能有所體會，再轉化到日常教學工作上。九成半教師認同透過該等活動能增加他們對課改及教改的認識，其中六成認為間中有增加，而三成半教師則表示經常有所增加，且幅度頗多至十分多（見圖三）。

個人的教學取向

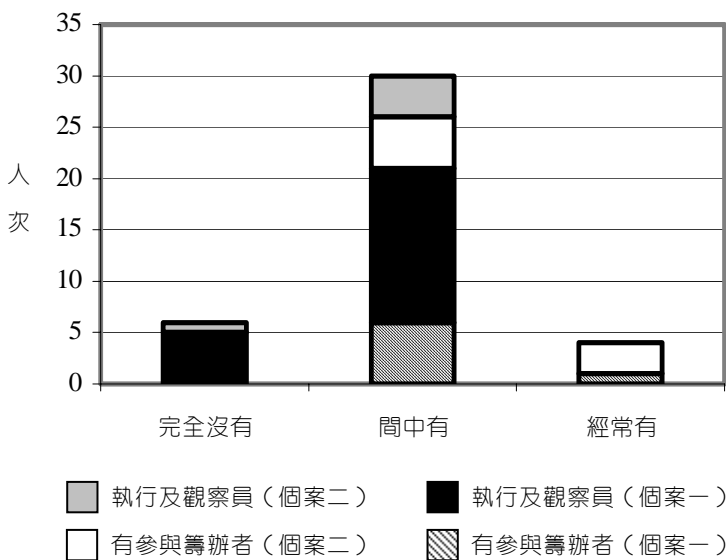
七成以上教師表示因參與該等活動而改變了個人的教學取向。有教師說：「課堂較前活潑，教的開心，學的開心！」「以前較單向，現在比較雙向，多了活動。」「教學不再是一個老師能力所及，集合大家的教學經驗，更能發揮有效的教學。」其中，有接近六成教師感覺有少許改變，有一成教師則認為有頗大或明顯的轉變，包括更會以學生為中心，多考慮採用更適合學生的學習模式，更著重學生的思維訓練等（見圖四）。

值得一提的是，部分教師表示只有少許改變或完全沒有改變，原因並非他們不認同有關理念，而是該等理念與他們個人的理念根本相同，所以只是起了強化作用。

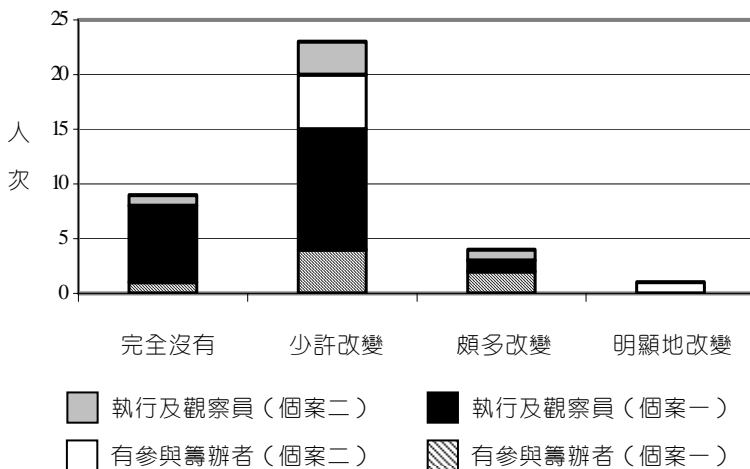
教學理念的轉化

本研究的其中一個假設，是教師透過參與抽離課程的

圖三：增加對教改及課改的認識



圖四：對個人的教學取向的影響



設計及推廣工作，能令他們在教學上產生範式轉移，從而提升能量，推動學校改進。在參與過程中，教師將一些本來粗疏的教學理念，因應本身學校的特色及學生的需要而作調適，嘗試實踐，再反思、內化及深化，然後將這些理念轉化於日常教學中。

資料顯示，有八成以上的教師表示間中或經常會將從抽離課程中所掌握的理念轉化至課堂教學中（見圖五），例如會注重加強培養學生的溝通及解難能力；利用腦圖及其他視像工具，鼓勵學生進行水平思考、分類；多讓學生進行分組討論及探索性活動等。

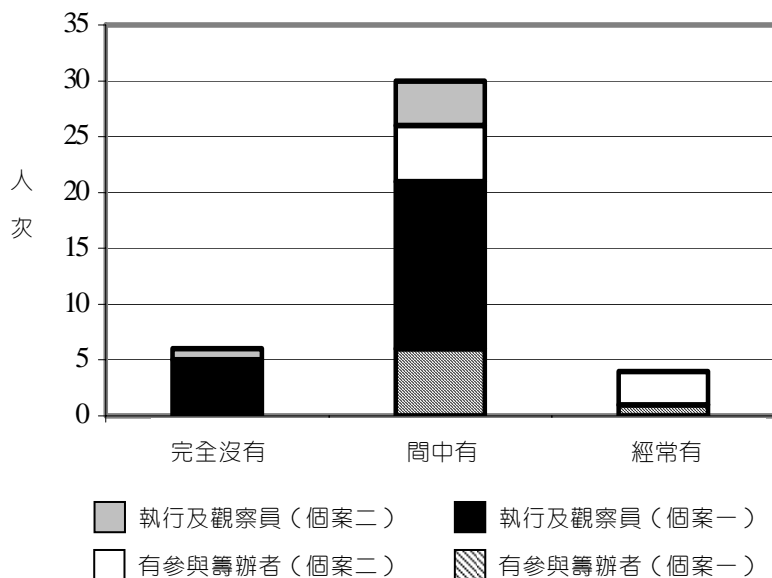
至於有否將理念轉化至課外活動的設計上，教師的反應則較保留。只有略多於一半的教師表示間中或經常會作這種嘗試（見圖六），包括在帶領活動時由原先的教師主導轉變成學生主導；亦有教師表示曾嘗試將活動用於班級經營、中文學會、童軍活動、棋藝學會及校園好幫手等活動中。至於表示完全沒有嘗試的教師，則認為理念不太適合，或是因為自己不用負責帶領課外活動。

對教學專業的信心

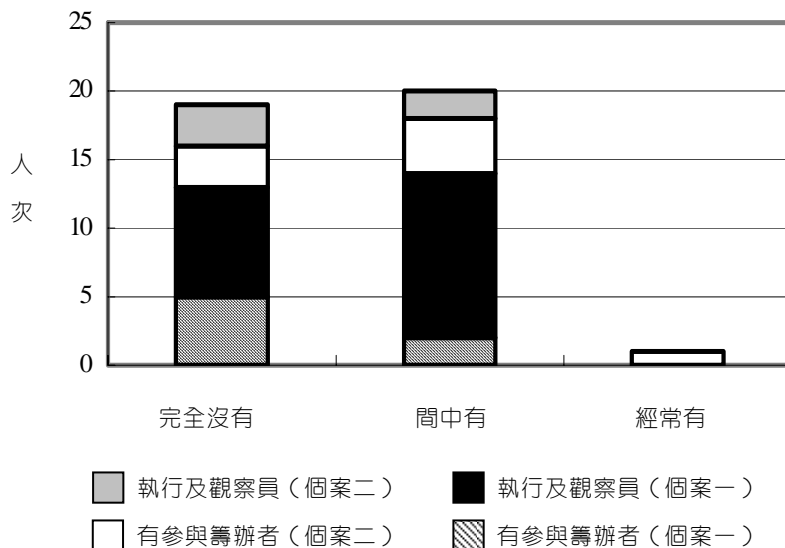
教師的能量也包括他們對自己的看法及信心。有教師說：「其實它（課程）的理念與自己本身的教學信念很相似，不過，透過試行了該些課程，得到中大的認同及鼓勵，令信心大增。」高能量的教師會在相關的工作範疇上表現出高度的自信，亦相信自己能帶動同工協作，發揮影響力。因此，在探討該等課程或活動能否帶動學校改進時，亦就此作出了統計。

接近八成或以上的教師認同該等抽離式課程及活動有助增加他們對相關工作的信心，包括：面對教育改革的信

圖五：同工對所掌握的理念及技巧的轉化 —— 課堂教學設計



圖六：同工對所掌握的理念及技巧的轉化 —— 課外活動



心（80%）、對課堂內教學設計的信心（95%）、對課堂外活動設計的信心（88%）、處理學生問題的信心（78%）、處理學生個別學習差異的信心（78%），及營造專業協作團隊的信心（90%），程度由少許至十分多（見圖七）。

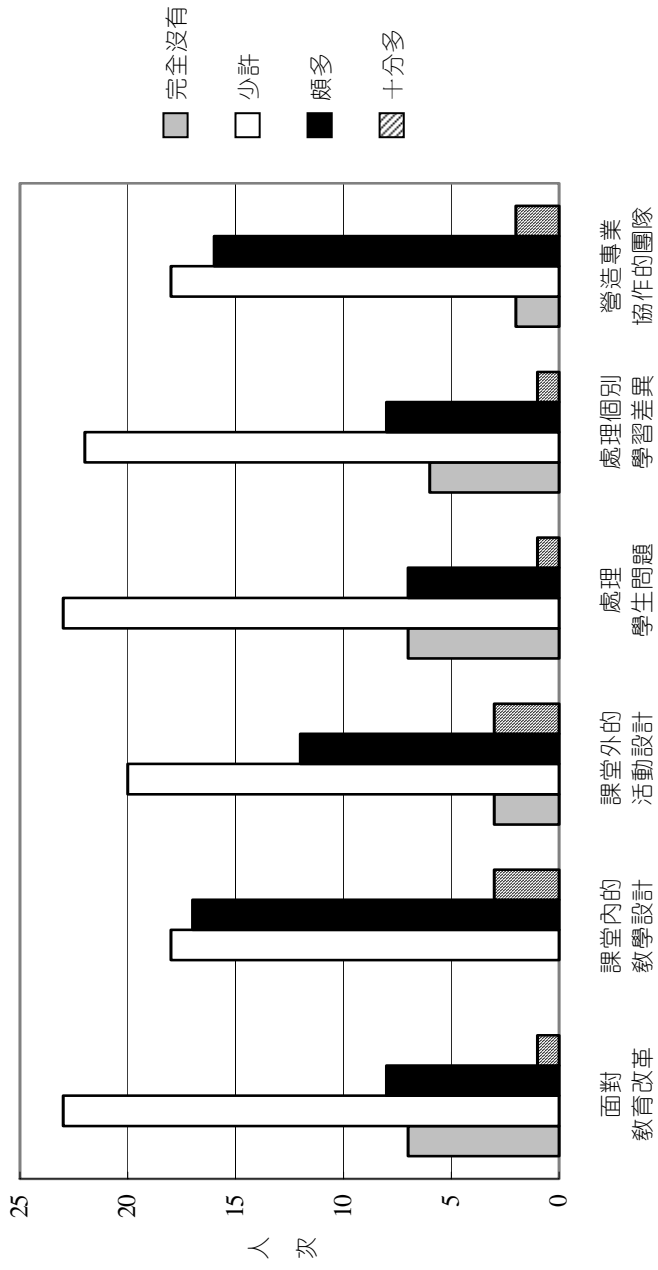
教師的性格：對改革的反應

教師對改革的反應直接影響改進的成效及持久性。高能量的教師會非常關心學生的學習與成效，因而更留意教改及課改的步伐，更願意嘗試新的教學方法及新的課程。有教師說：「心態是睇下有甚麼新的東西，有期待，不覺有麻煩。」「會思考甚麼及怎樣會適合學校，希望嘗試。」

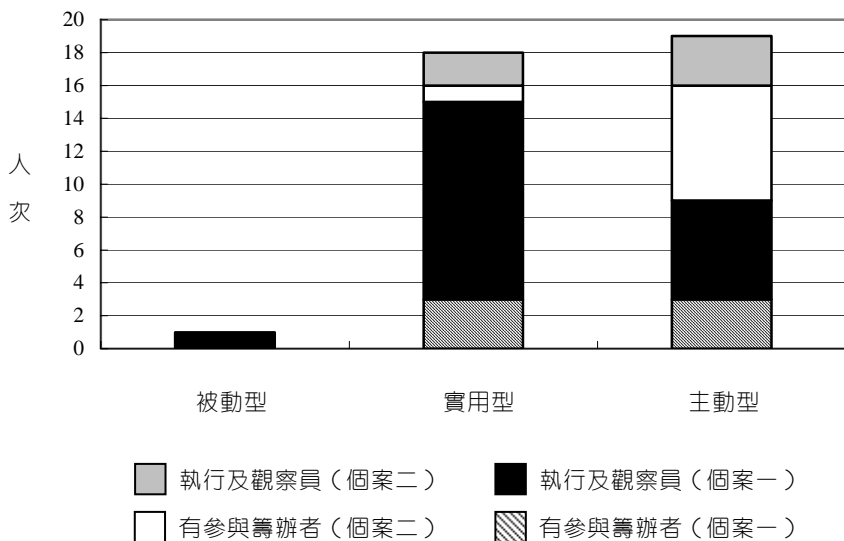
問卷資料顯示，兩所學校的參與教師在推行新課程或活動時都持有正面的態度。除了一位教師在推廣前態度負面，相信即將推行的活動無大用處外，有接近一半的教師相信可能會有用處（45%），而另一半教師則在施行之前已肯定其用處並表示會積極參與（49%）（見圖八）。學者將這三類型的反應依次描述為被動型（reactive）、實用型（enabling）及主動型（active）（Clarke & Christie, 1997, p. 357; A. Hargreaves, 1994）。

研究亦探討了教師在推行新課程或活動之後的反應，結果也是以正面的居多，其中沒有教師覺得課程毫無用處，有六成半教師會思考如何將之應用，亦有兩成多教師更會開始思考如何將之調適，以配合學校的特色（見圖九）。有教師說：「又有新靈感了，我可在甚麼課堂作相類似的教學活動？」除了第一類被動型外，學者將其他兩類描述為反思型（reflective）及創意型（creative）（Clarke & Christie, 1997, p. 357; A. Hargreaves, 1994）。

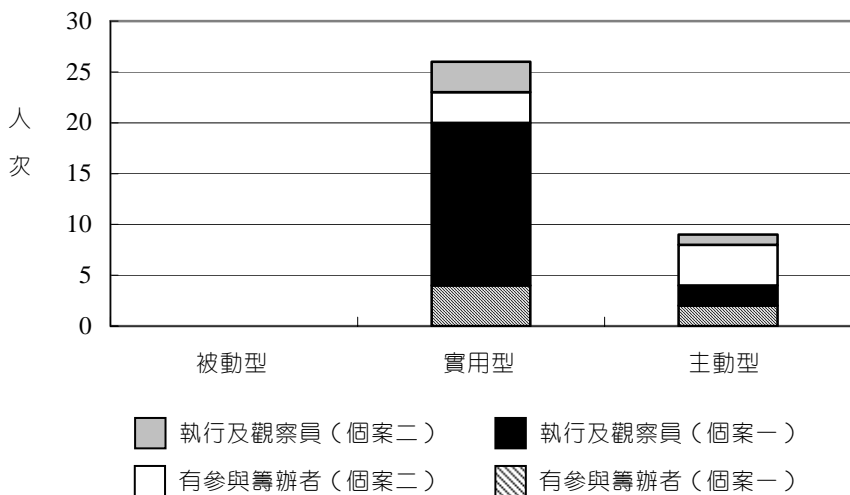
圖七：專業信心的提升



圖八：老師對施行新課程/活動前的反應



圖九：老師對施行新課程/活動後的反應



若比較同一類型教師在學校推廣抽離課程前、後的反應，則發現大部分實用型及主動型的教師在嘗試新課程或活動後都轉變成反思型，會思考那些活動在哪方面有用處並作出跟進。亦有部分教師轉化成創意型，會集中思考如何作出調適，以適應學校的特色。值得一提的是，在開始時對抽離課程態度保留的教師，在課程完結後亦改變了態度，由最初認為無用而變為思考如何應用，實在令人欣喜（見表四）。以上的研究結果也可作為教師能量的指標。被動型、實用型、主動型、反思型及創意型是一持續的度向，代表著教師面對教育改革的信心及積極性（Clarke & Christie, 1997; A. Hargreaves, 1994）。數據顯示，兩所學校的教師大部分對改變持正面態度，願意嘗試，並努力反思和跟進，在推動學校改進的過程中定能發揮一定作用。

表四：老師在推動抽離課程前後的反應

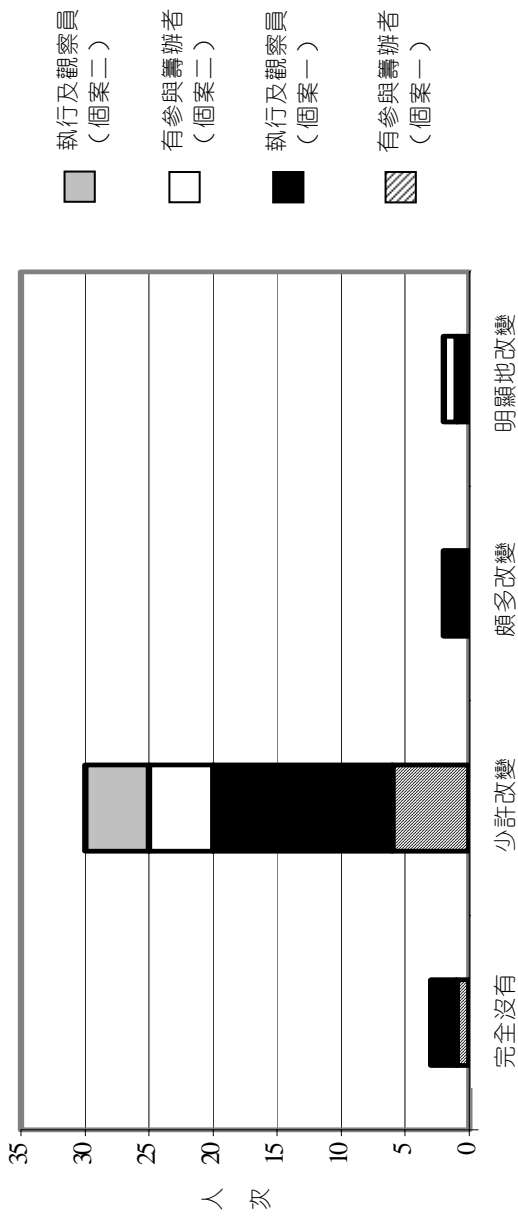
	被動型	實用型	主動型	其他	總計
被動型	0	0	0	0	0
反思型	1	17	6	0	24
創意型	0	4	8	1	13
其他	0	0	2	1	3
總計	1	21	16	2	40

整體學校能量

學校整體的教學取向

研究亦探討了抽離課程成效的持久性，看看能否成為學校教學文化的一部分。結果顯示，有七成半教師感覺到抽離課程或活動在帶動學校整體教學取向方面產生了少許的改變，有一成教師則感覺到有頗多或明顯的轉變（見圖十）。

圖十：學校整體的教學取向



至於改進成果是否會隨著夥伴計劃的結束而終結，圖十一及圖十二顯示，在個案一中，除了有兩位教師認為其中一個活動會被取消外，其他都一致認為所有課程或活動會以類似的形式繼續存在，或會按學校的特色修改後存在。至於個案二，教師只是選擇了自己有參與的活動作預測，故人數有限。然而，資料顯示所有回應者都表示他們所參與的活動會在學校延續。這些課程能在學校繼續存在，顯示學校的教學文化會繼續受到衝擊，這有助鞏固學校的團隊文化，帶動學校向前。

學校的專業文化

接近八成或以上的教師認同抽離式的課程及活動對學校整體協作及專業文化有所裨益，其中包括有更多商討教學設計的機會（88%）、同工間的交流出現更多專業用語（73%）、提供更多協作機會（78%）、令同工對學校整體發展方向更有共識（90%），及增加了自我反思的機會（95%），程度由少許至十分多（見圖十三）。

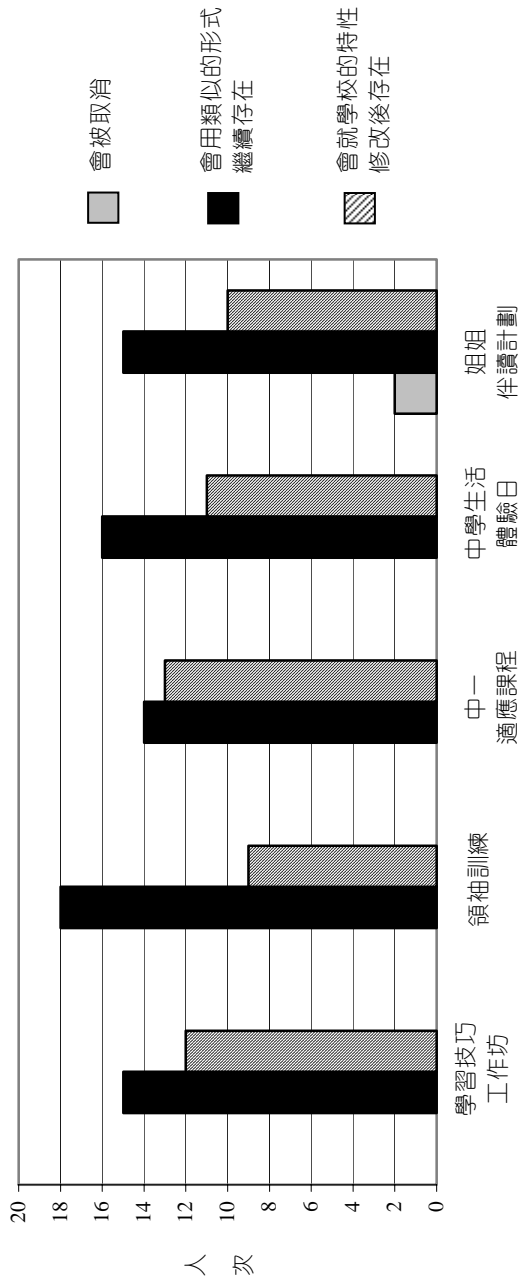
此外，受訪者普遍表示感受到兩年來學校文化的轉變，包括同事間多了協作，多了同儕備課，教師彼此亦較前熟絡。

訪談資料又顯示，教師對課程或活動的參與程度，與他們對課程成效的正面評價及成功感成正比。教師在課程中參與愈多，尤其若能參與策劃，成功感則愈大，感覺也愈良好。

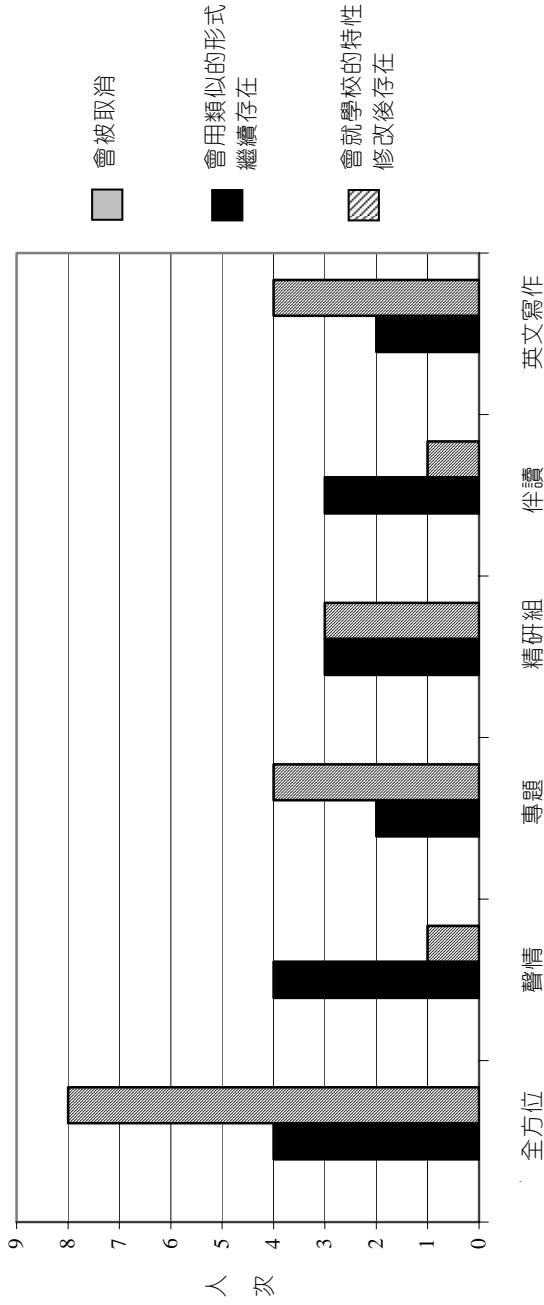
討論

本研究的重心，是假設學校在自我完善的進程中，可借助外力推動，製造教師共同設計及實驗新課程的平台，

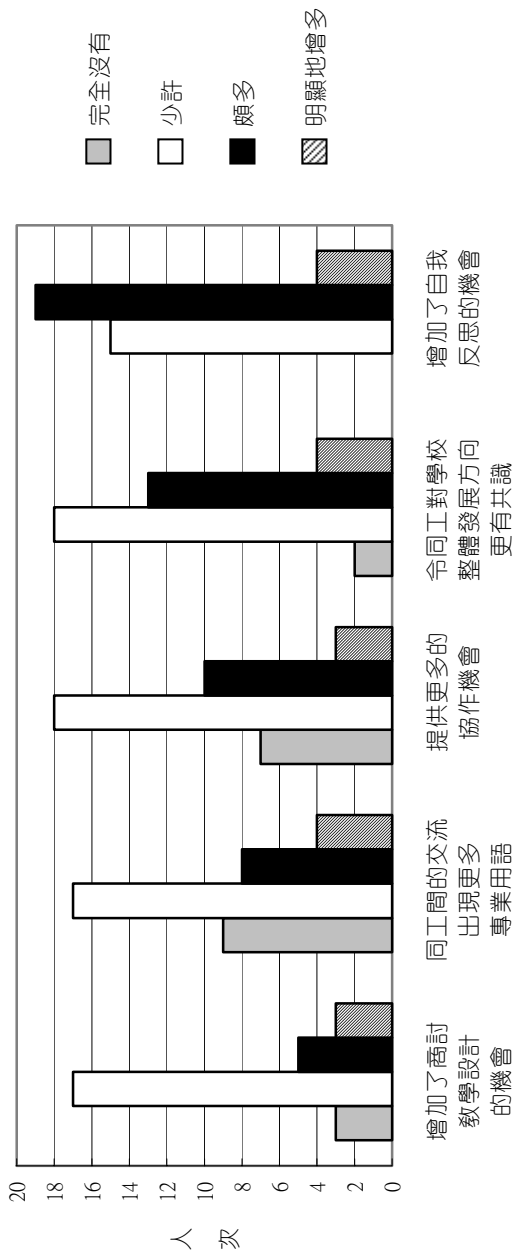
圖十一：課程延伸的可能性——個案一



圖十二：課程延伸的可能性 —— 個案二



圖十三：對學校整體文化的影響



從而提升教師及學校整體的能量，推動學校向前。研究結果基本上驗證了先前的假設，亦與大部分研究學校改進的理念或模式吻合。

夥伴協作計劃的原意本就是借助外來動力 (external change agency) 以推動學校改進。對於外力與校內教師能量的研究，已有不少文獻肯定了兩者的正面關係 (Ainscow & Southworth, 1996; Bascia & Hargreaves, 2000)。不過，要有效推動學校改進，並不能貿然外加一大堆現套件，而必須先了解學校的需要、教師及學生的期望，才能建立學校的信心並提升其能量。

本研究主要描述夥伴協作計劃的學校發展主任在兩所學校與教師共同合作，謀求為學生提供更優質的教育的過程及成果。學校改進是一艱辛的歷程，而且是多環性而非單向線性的，因此影響因素環環相扣，過程複雜。正如研究資料顯示，抽離課程只是教師與學校發展主任共同協作的一個平台，並不一定能帶出理想成效；就算在同一學校，亦不一定能觸動每位教師的心靈。學校發展主任在夥伴協作計劃開展初期，首要任務是分析學生、教師及家長的需要，一方面協助學校認清發展路向，同時亦要與學校建立三信基礎——在教師繁重的工作壓力之下，要獲得他們對外力的信任，要他們清晰掌握新教學理論的信念，以及令他們建立試行改革的信心。這實在談何容易。

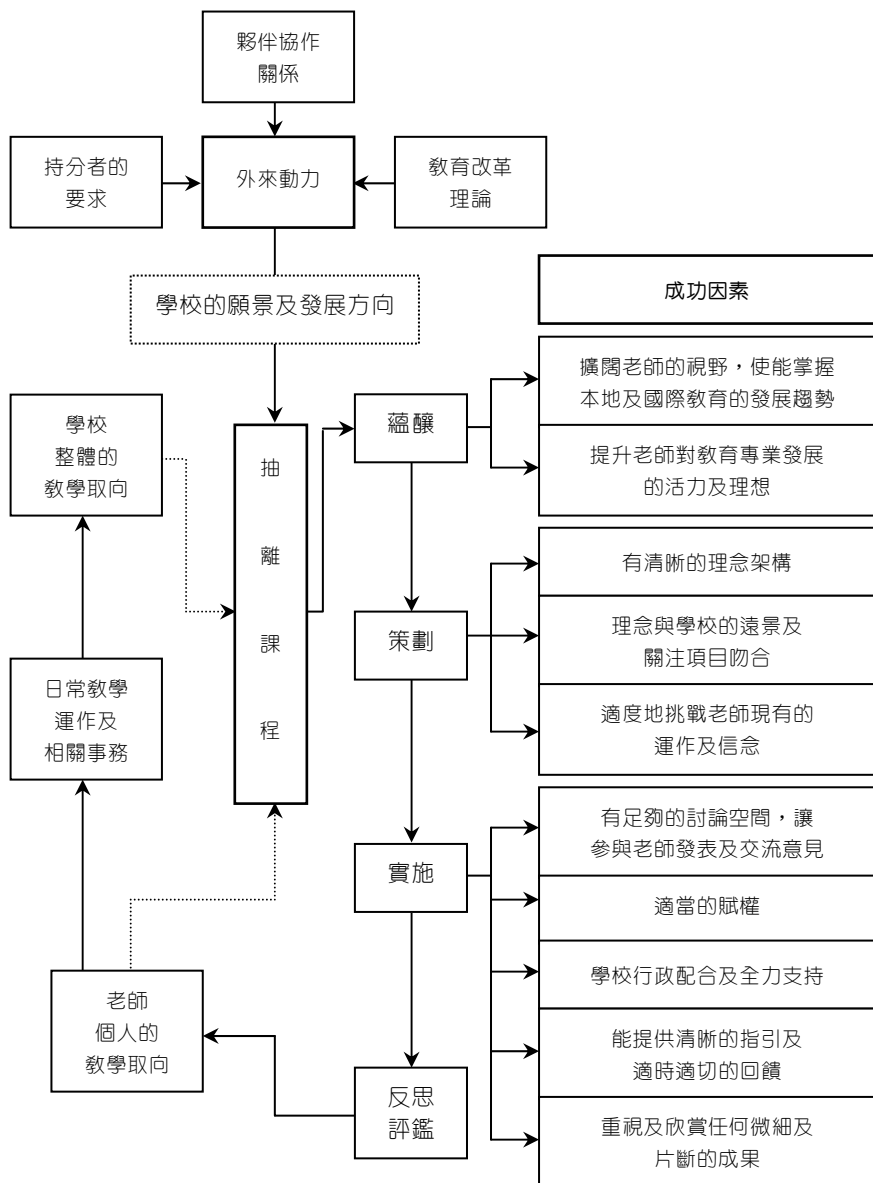
要令教師感覺到學校發展主任並非催迫他們盲目追趕教改及課改的議程，也要令他們無懼影響正常的課程及課堂運作，抽離課程無疑是有效的切入點。研究資料顯示抽離課程及活動能增加教師對新教學理念的認識及認同，亦有大部分教師表示透過參與，改變了個人的教學取向，由先前的比較保守變得較活潑及以學生為主導。能夠這樣，主要原因是學校發展主任在設計理念上能提供足夠的知識

基礎及設計實例，令教師不致茫無頭緒。在參與過程中也令教師較易將新理念內化（*internalize*）及個人化（*personalize*），再轉化至課堂教學及課外活動中。

有部分教師對抽離活動或理念有所保留，甚或表示抗拒，主要原因是與缺乏足夠的蘊釀及教師培訓有關，導致他們對課程或活動背後的理念未有足夠的認識及認同。此外，在過程中難免會產生疑慮、恐懼及不安。若參與者能明白改變本身是一個學習過程，則投入感及擁有感（*ownership*）會更大（Fullan & Miles, 1992, p. 748）。擁有感一般會在改進過程的中段才慢慢呈現，因此在開展階段建立明確、清晰、共認的目標，並提供可見的物質及精神支持至為重要。其次，要提升成效，亦務須在教師培訓方面多下功夫，擴闊教師的視野，使他們能掌握本地及國際教育的發展趨勢，並對教育專業發展有相當的活力及理想，才能凝聚一股改革的動力。但是，繁重的工作加上未作好協調的學校行政運作，足以構成阻力。所以，準備試行的新方案除了要吻合學校的願景及關注項目外，學校亦應重新釐訂整體發展方向及相關工作的優次，好讓教師騰出空間。在實行新方案時亦應適當地賦權，給予資源、行政等各方面支援，以及適當的認可及讚賞，才能令教師對改革充滿動機、熱誠及信心（圖十四）。

研究資料亦顯示出一有趣現象：雖然大部分發出抗拒聲音的教師都埋怨工作量增加及推行時間倉卒，然而教師對抽離課程或活動背後理念的認同感及支持程度卻與他們在籌劃、設計及執行過程中的參與程度及投放時間成正比。參與新課程愈積極及投放愈多時間的教師，對課程成效的感覺愈正面，甚少抱怨辛勞，亦更有延續課程的意欲。究其原因，是教師與學校發展主任共同設計迎合學生需要的課程或活動時，摸索階段令他們對設計理念有更透徹的認識，對整個設計及運作安排有更大的擁有感，因而

圖十四：影響抽離課程或活動的成效的相關因素



對整件工作更為投入、更感滿足，而這些良好感覺正是最好的回報，足以抵銷大部分的辛勞。因此，要令教師對推動學校改進有正面的感覺，決不能單讓教師作決策的執行者，而要安排教師積極參與策劃。

分析結果亦顯示，抽離課程或活動能提升教師個人及學校整體的能量。該等課程及活動背後的设计理念，基本上與 21 世紀的教學主流理念相配合，例如強調發展學生研習能力及深層思維能力的學習技巧工作坊和專題研習工作坊；發展學生共通能力及策劃組織技巧的領袖訓練課程；以及發展學生多元智能及多感官學習的全方位學習課程等等。透過實際參與，大部分教師都表示或多或少增加了他們對以上範疇專業知識及技巧的認識和信心，亦有部分教師表示自覺有更大的影響力。其中主要的原因，是推展抽離課程之餘，教師亦有機會在研討會中與友校交流分享。雖然大部分參與交流的教師在事前都承受相當大的壓力，但事後的感覺亦以正面居多，而部分教師更感到興奮及雀躍，究其原因是由於透過這些交流分享會，老師能獲得外界的認同及讚賞，由此令他們更易察覺學校的特色，也更容易意識到個人在帶動著改進。這些發現，進一步引證教師在過程中的積極參與程度與抽離課程及活動的成效成正比——積極的參與能提升教師及學校整體的能量。

至於學校能否將第一層次的變化作適當的跟進，推廣至學校層面，孕育出學校整體的專業協作交流文化，則要視乎學校能否將先前的變化過程及成果作客觀、坦誠而透明的討論；學校有否正視及表揚這些改善成果；教師能否擺脫個人利益，反思提問：「這些課程或變化對學生的學習帶來甚麼好處？」、「我如何能將之進一步改良，以提升成效？」、「我如何能將之推廣，使成為學校的整體教學取向？」。

改變學校文化從來不是一件容易的事，因為要改變的是教師的心。資料顯示兩所學校的效果未見顯著，校內的協作交流機會未見明顯提升。然而，令人感到樂觀的是教師普遍認同該些課程能大大增加了他們的反思機會，此正是建構學習型組織的首要條件，而學習型組織的形成不單是學校改進的導因，也是學校改進的目標、過程及成果。

總結

教育是一複雜的體制，教育改進則更加複雜（Fullan & Miles, 1992, p. 745）。透過夥伴協作計劃，學校努力嘗試利用外界的改革動力或刺激（the impetus of external reform）去推動內部改進。然而，借助外力推動改進的措施要透過學校的願景去過濾，否則只會造成資源分化，拖慢進度，甚至徒勞無功。以抽離課程或活動作切入點是值得參考的策略，其中，學校嘗試利用外圍的刺激回應學校的需要及教育政策的改革議程，落實校本課程改革的大方向。在協作過程中，學校發展主任與教師合作，前者提供理念框架並從多角度分析學校情況，後者則掌握學校形勢及學生狀況，令課程或活動更有成效。

若環境因素配合得宜，獨立地去嘗試一兩個抽離式的創新課程或活動殊非難事，然而若欠缺全盤計劃及未經深思熟慮，急進的改革方案只會壞事，或只會給人散亂的感覺（Clarke & Christie, 1997, p.356），徒然浪費心力。

要令改進成效持久深遠，必要有足夠數目的教師產生足夠的變化。正如 Fullan & Miles（1992）所說：「假若沒有使足夠的校內成員產生顯著的變化，真正的教育改革永不能成事」（p. 745）。為此，學校的改進方案一定要是系統性的（systemic）。若期望透過抽離課程或活動帶動學校改進，除了要注意課程的校本特色外，其他

各小齒輪亦應相互緊扣，這包括整體課程的發展路向、教學策略、學生支援、教師發展等；另一方面，各大齒輪亦要同時開動，這包括學校的發展策略、行政組織、團隊文化等。原因是任何改進成效，不能只停留於第一層次（表面層次），而必須滲入學校的文化及組織層面。學校的領導階層及教師若能內化在過程中所掌握及更新的理念和技巧，並轉化於其他工作範疇上，產生第二層次的改變，改進的效能才能延伸。

簡而言之，在推廣抽離課程以帶動學校改進時，應顧及所產生的效應能否觸及教師個人能量的提升及學校整體能量的提升這兩個層面。前者涉及教師個人專業知識及技能的增加，對教學更具熱誠、信心及自我效能感；後者則是教師對學校整體發展方向更有共識，能坦誠地發表意見，互相欣賞，樂於協作，不斷學習，共同營造學習型組織文化，為提升學生的學習效能不斷嘗試，力求將理想實現而非因循虛應。

學校改進並非康莊平坦的大道，當中需要不少協商、犧牲、忍耐與包容。無論是校內的領導階層或校外的顧問，都需要充分了解學校的情勢、特色、政治氣候，並需要有敏銳的觸覺，能對任何突發情況作適當的回應，更要在行動及態度上起示範作用，讓同工發展充分的信心及自我效能感，同工間才會不斷互相觀摩學習，互相挑戰衝擊，形成學習型的組織文化，推動學校永續向前。

註釋

1. 有關本計劃的詳情，請參閱香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心「優質學校計劃」網址：<http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp>。

參考文獻

- 楊振富（譯）（2002）。《學習型學校》。台北，台灣：天下遠見。
- 趙志成（2003）。《香港學校改進的關鍵因素及策略》（學校教育改革系列之11）。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- 趙李婉儀。（2003）。《思維技巧的教與學》（學校教育改革系列之9）。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- Abdal-Haq, I. (1996). *Making time for teacher professional development*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Digests No.ED400259)
- Ainscow, M., & Southworth, G. (1996). School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 229–251.
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (Eds.). (2000). *The sharp edge of educational change: Teaching, leading, and the realities of reform*. London; New York: Routledge.
- Chrispeels, J. (1992). *Purposeful restructuring: Creating a culture for learning and achievement in elementary schools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Clarke, P., & Christie, T. (1997). Mapping changes in primary schools: What are we doing and where are we going? *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 354–368.
- de Bono, E. (1993). *Teach your child how to think*. London: Penguin.
- Fullan, M. (with Stiegelbauer, S.). (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London: Cassell.

- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London; New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't? *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745–752.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1–11.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261–270.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (Contexts of Learning 9). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- O'Day, J., Goertz, M. E., & Floden, R. E. (1995). *Building capacity for education reform*. Retrieved January 14, 2004 from the Consortium for Policy Research in Education Web site: <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/rb18/>
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of school reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- U.S. Department of Education Office. (2002). *Provision of Title I Services: Recent evidence from the national longitudinal survey of schools*. Retrieved January 14, 2004 from the U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary Web site: http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/title1_service03.doc
- Udall, A. J., & Daniels, J. E. (1991). *Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press.

Pull-out Programs as a Means to Induce Effective School Self-improvement

Chiu Lee Yuen-ye

Abstract

In Hong Kong, partnership projects have become rather popular since the introduction of the Quality Education Fund in 1998. Being held by various academic bodies and adopting different theoretical frameworks, each of these projects has its own philosophy and implementation method. Taking the Quality School Project (QSP) — a university and school partnership project — as a reference point, this article focuses mainly on introducing and exploring the characteristics and effectiveness of “Pull-out Programs,” a common practice adopted by the school development officers of the QSP to induce school self-improvement. Literature that examines the importance of enhancing teacher capacity to drive schools on the road of self-improvement is reviewed. Data were also collected through case studies to illustrate the opinions and feelings of teachers toward the effectiveness of those Pull-out Programs on the one hand, and to analyze teacher’s roles in providing the impetus for school self-improvement on the other.