

香港學校效能與改善：回顧與前瞻^{*}

李子建

香港中文大學課程與教學學系

自從 20 世紀 90 年代末期，香港教育改革與學校改革已成為重要的教育議題之一。本文就相關文獻，以及近年部分有關學校效能及改善的計劃的成果作分析和整理，並從學校內部改善能量的提升、大學—學校夥伴協作，以及政府所提供的改革平台三方面，討論未來的發展方向。

引言

自從 20 世紀 90 年代末期，香港教育改革與學校改革已成為重要的教育議題之一。Fullan (2000) 把教育改革分為三種類別。第一種是「內在」(inside) 的發展——這是指學校進行文化重建 (reculturing) 的過程中逐漸使校內同工發展成為一個專業的學習社群 (professional learning communities)，作為校內不斷自我完善的動力。第二種是「從內至外」(inside-out) 的發展——這是指學校利用下列五種外在力量，使之成為自己的優勢：(1) 家長和社區，(2) 技術，(3) 團體的聯繫，(4) 政府政策，及 (5) 教學專業；其中學校與大學結成夥伴可算是一種既能協助自己發展，又能同時把外在變革連繫和統整起來的一種有效途徑。最後一種是「從外至內」(outside-in) 的發展——這是指外在改革的基礎結構 (external reform infrastructure)，例如非集中化

* 筆者感謝評審員的寶貴修訂意見。

(decentralization) 的政策、建立本地的變革力量 (local capacity building)、嚴格的外在問責制度 (rigorous external accountability)，以及激勵創新 (stimulation of innovation) 等 (李子建、張月茜、鍾宇平, 2002, 頁 197)。

本文就相關文獻, 以及近年部分有關學校效能及改善的計劃的成果 (例如香港躍進學校計劃、大學與學校夥伴協作共創優質教育計劃、學校專業發展協作計劃評鑑研究等) 作分析和整理, 並從學校內部改善能量的提升、大學—學校夥伴協作, 以及政府所提供的改革平台三方面, 討論未來的發展方向。

在學校改革的過程裏, 不少學者和教育工作者都關心學校效能和學校改善的狀況。就學校效能的範圍來說, 不同學者探討影響學校效能的因素, 其中 Stoll & Mortimore (1997) 根據 Sammons, Hillman, & Mortimore (1997) 對學校效能研究作回顧時, 建議了一些學校效能和學校改善的互補因素, 包括參與式領導、共同遠景和目標、團隊工作、學習的環境、強調教與學的重要性、高期望、正面的強化、監察和探究、學生的權利和責任、為眾人學習、夥伴和支援等 (李子建、張月茜、鍾宇平, 2002)。其他學者對影響學校效能的因素亦有相近的分析(表一)。

鄭燕祥在他的著作 *The Pursuit of School Effectiveness* 第八章 “School Effectiveness and School Improvement in Hong Kong, Taiwan, and Mainland China” (Cheng, 1996a, pp. 163–190) 討論到香港學校效能研究及學校改善狀況。他指出 20 世紀 80 年代學校效能的研究較少, 但就學校改善的政策而言, 自從 1982 年國際顧問團公布顧問報告以及教育統籌委員會成立以來, 教育統籌委員會在 1984–1992 年間發表的報告書, 部分政策觸及學校改善的範疇, 例如語文教學、教師質素、私立學校的改善、課程發展、教與學的條件、特殊教育等 (Cheng, 1996a, pp. 165–166)。這個分類主要根據政府的一些相關教育政策而劃分。鄭燕祥亦指出, 1991 年的學校管理新措施可算是學校改善的校本取向; 另一方面, 黃錦樟 (Wong, 1999) 指出自從學校管理新措施公布以來, 政府和社會開始關注教育的「質素」。

自 20 世紀 90 年代以來，香港的學校改善¹措施大致可分為兩個時期。第一個時期由 1990 年至 1997 年，主要包括 1991 年教育統籌科和教育署聯合發表的《學校管理新措施》、1997 年《教育統籌委員會第七號報告書》（當中倡議建立質素文化、提供「優質學校教育」、推行校本管理和質素保證機制等）、1997 年教育署成立質素保證視學組，以及同年施政報告推行第七號報告書的建議，撥款 50 億元設立優質教育發展基金等。第二個時期由 1998 年至 2004 年，主要包括優質教育基金成立及資助了不少大專院校和學校推行與學校改善相關的項目，而期間亦發表了重要的教育改革和課程改革文件。2005 年或以後可說是展望和持續發展的階段，原因是教育統籌局在 2004 年成立 5.5 億元的「學校為本的專業支援」計劃，進一步強化本地的變革力量。學校效能研究則較難以時間分類，因此把它們的部分研究成果放進相近時期作討論。

1990 年至 1997 年

這個時期在香港學校效能研究和學校改善計劃兩方面都可算處於「起始」階段。

就學校效能研究來說，鄭燕祥（Cheng, 1996a）對中、小學教育質素的指標和組織決定因素進行研究，盧乃桂等人（Lo et al., 1997）則針對中學系統的效能進行研究。

早在 20 世紀 80 年代，鄭燕祥（1995）已發展了一個學校效能的理念架構，包括校長效能、教師效能、學生效能、組織情境、教學情境、學習情境和教育產出。他對香港津貼中學的研究顯示：高動機、高控制（近似緊控式）和高動機、低控制（近似開放式）顯著影響學校的組織效能。兩種方式的相似地方是教師行為趨向高士氣和親密關係，而校長行為著重帶動（倡導）和關懷（頁 463–468）。

另一研究顯示，強文化、高效能學校與弱文化、低效能學校在組織特性上有明顯差異。這些差異在校長領導行為（倡導、關懷、魅力）、組織結構（正規化和參與）、教師社交互動（士氣、親密感及離心），

表一：學校效能與改善的互補因素

有效學校教育的過程 ^a	有效能學校的過程元素 ^b	高效能學校的特徵 ^c	有效能學校的因素 ^d	學校改善（有利的條件） ^e
1. 有效的領導	<ul style="list-style-type: none"> 堅決及有目的 讓他人參與過程 展示教學領導能力 頻密、個人的監察 選擇和取代員工 	1. 傑出的領導	1. 專業的領導	<ul style="list-style-type: none"> 校長作為一個激發者和指導者 教師參與領導和決策 教師作為變革媒介
2. 教與學效能	<ul style="list-style-type: none"> 充分利用課室時間 成功的組合與組織 展示最好的教學方法 因應課室特色調整教學方法 	2. 有效的教學安排和實施	2. 有目的教學	
3. 以學習為焦點	<ul style="list-style-type: none"> 強調學術 充分利用學校學習時間 	3. 著重學生掌握主要的學習技巧	3. 集中教與學	<ul style="list-style-type: none"> 教師與學生共同的關注點 多樣化、適切的內容和呈現方式 教師學習及練習新的策略
4. 建立正面的學校文化	<ul style="list-style-type: none"> 創造共同願景 創造一個有秩序的環境 強調正面的強化 	4. 有建設性的學校風氣及文化	4. 學習環境 5. 分享遠景和目標 6. 正面的強化	<ul style="list-style-type: none"> 有秩序和安全的環境；正面的氛圍；一個鼓勵「冒險」的地方 建構遠景；利用演進式規劃過程；為全校好處而工作 維持和監察行為政策；慶祝；對教師表示欣賞和賞識；注意教師的熱誠 教師的參與和賦權感 有合作和發揮同儕感的機會

表一（續）

有效學校教育的過程 ^a	有效能學校的過程元素 ^b	高效能學校的特徵 ^c	有效能學校的因素 ^d	學校改善（有利的條件） ^e
5. 高期望（成就及行爲）	<ul style="list-style-type: none"> 對學生 對職員 	5. 對學生持有高度的操作化期望和要求	7. 高期望	<ul style="list-style-type: none"> 對成年人和學生持有高期望 分享願望和成功準則
6. 強調學生的責任及權利	<ul style="list-style-type: none"> 責任 權利 		8. 學生權利和責任	<ul style="list-style-type: none"> 學生參與對學習管理 引出學生的觀點
7. 在各層面監察進展	<ul style="list-style-type: none"> 在學校層面 在課室層面 在學生層面 	6. 正確監察學生的進展	9. 監察進展	<ul style="list-style-type: none"> 訂定、監察和評估成功準則 教師利用課堂研究技巧 持續的檢討和必要的調整
8. 教職員發展	<ul style="list-style-type: none"> 場地爲本 綜合持續專業發展 	7. 在學校進行實踐導向的教職員發展	10. 一個學習型組織	<ul style="list-style-type: none"> 教師作爲持續的學習者 教練和輔導者 同儕觀課和回饋 批判式友誼
9. 家長參與	<ul style="list-style-type: none"> 緩衝負面的影響 鼓勵與家長進行有建設性的互動 	8. 顯著的家長參與	11. 家校合作	<ul style="list-style-type: none"> 讓家長和社區參與的計劃
		9. 其他		<ul style="list-style-type: none"> 外在的支援（來自其他合作形式） 發展網絡和小群體

註：a. Reynolds & Teddlie (2000)

b. Reynolds & Teddlie (2000, p. 144)

c. Levine & Lezotte (1990)

d. Sammons et al., (1997)

e. Stoll & Mortimore (1997, p. 19)

資料來源：李子建、鍾宇平、盧乃桂、黃顯華等（2001）。

以及教師態度層面的組織投入感、內在工作滿足感、社交滿足感和影響滿足感，學校效能層面的感知組織效能和公開考試成績等不同層面反映出來。在眾多變項中，教師士氣和校長魅力領導是預測學校組織文化強度的重要因素（鄭燕祥，2003；Cheng, 1993）。

在分析不同效能學校的特質時，除了社交互動（同事關係）、校長領導、組織結構和文化特徵有差異外，鄭燕祥、張永明和譚偉明的研究又發現不同效能的小學有表二中的部分特質（Cheng, Cheung, & Tam, 2002, pp. 153–154）。

值得注意的是，有效能學校和低效能學校的教學方法都是以教師為中心，只不過有效能學校在課程氣氛的營造（例如程序和教師控制、教學所佔的課堂時間）方面較低效能學校理想。

盧乃桂等人（Lo et al., 1997）的中學學校制度效能研究與鄭燕祥（Cheng, 1996a, 1996b）的效能研究在取向上有些不同之處：

1. 前者以制度層面作分析，而後者則側重組織層面作分析。
2. 前者考慮學生的家庭背景（作為一個量度和控制的因素）和學業成績（作為學生入學時學業能力的因素）對下一年成績的影響，後者較少考慮學生的背景因素。
3. 前者側重教學、紀律和行政活動等學校過程的因素，後者較多考慮領導的度向（如結構、象徵、政治、人際、教育）對學校表現（包括組織、教師團體層面、教師個人層面、學生表現）的影響（例如 Cheng, 1994）、對校本管理的傾向與教師表現、校長領導和組織表現的關係（例如 Cheng, 1996b）。

盧乃桂等人的研究發現，20世紀90年代中期香港的中學學制出現一個比其他地區（如北美）高度按學能分隔的體制（見曾榮光，1997），而學生的社經地位對其學業成就的進展有一定的影響。另一方面，黃錦樟（Wong, 1999）指出90年代的學校效能研究偏向利用西方理論架構和心理測量分析，較少利用質化的研究取向和討論文化對學校效能的影響。

表二：低社經水平學校的部分效能因素特徵

	度向及變項 (選項)	有效能學校 (個案 ABC 學校)	低效能學校 (個案 XYZ 學校)
學生表現	對自己的態度	正面	較少正面 (less positive)
	對同儕的態度	正面	正面
	對教師的態度	正面	較少正面
	對學校的態度	正面	較少正面
	對學習的態度	正面	較少正面
	中文成績	高	低
	英文成績	高	低
	數學成績	高	低
課程運作	課程內容	標準／相同	標準／相同
	教學方法	教師中心	教師中心
	課外活動		
	• 活動類型	20	14
• 學生參與百分比	80%	60%	
• 參與校外事項	20 次，102 獎項	9 次，5 獎項	
課室氣氛	感知物理環境	頗佳 (moderately good)	甚差 (poor)
	親和度 (affiliation)	緊密	相對遙距
	競爭	中度	中度
	投入度	中度	很少投入
	教師支持	良好	中度
	教師控制	強	中度
	規則清晰度	清晰	中度
	秩序與組織	良好	較弱
	任務取向	良好	較弱
	創新	良好	較弱
	教學所佔的課堂時間 (百分比)	約 75%	約 50%
	處理學生行為問題所 佔的課堂時間 (百分 比)	少於 25%	25-49%

至於學校改善，香港政府在 1991 年推行「學校管理新措施」，學校改善的政策焦點由以往的「投入」干預逐漸轉移至管理過程的改進，由零碎實踐逐漸變為整體學校組織的完善。學校的管理亦開始著重問責、彈性、自主、參與等觀念 (Cheng, 1996a, p. 170)。除了政策層面，在學校層面亦開始了小型的校本改善計劃。1992 年，一群關心學校效

能的中學校長、本地學者和教育署高級官員發起「學校達善運動」²。他們認為每所學校都是有機的整體，具有動力、自我改善和自我檢視的能力。他們有五種取向（見<http://www.tabs.edu.hk>）：

- 相信通過網絡分享可改善學校效能；
- 相信政策的實施必須以「全校」取向為主；
- 相信學校能根據自己的歷史、文化和進程訂立自身改善和調整的優次；
- 成員互相幫忙，使各自不斷改善；
- 團體選擇不涉及政策的爭議點。

20 世紀 90 年代中期至 1997 年間，大學開始發展一些大學－學校夥伴協作計劃。1996 年，香港教育學院開展「協行發展計劃」（Hiphang Development Programme）（Yeung, 2000）；同年，香港中文大學教育學院亦開展了「疑難為本夥伴協作計劃」（李子建，2002）。前者提供一個平台，並安排不同活動（如研討會、學校交流參觀、教職員培訓計劃等），讓學校與大學之間形成一個網絡。後者在於強化大學教育學院在「研究與發展」使命中「發展」的取向；該計劃共有七個項目：（1）聯校初中學生多讀多寫教學計劃，（2）聯校多讀多寫深造計劃，（3）聯校初中中國語文科啓蒙課程，（4）聯校小作家培訓計劃，（5）調適小學的目標為本課程，（6）統整學校計劃及教學設計，及（7）《躍進學校》計劃，而其中一些項目後來更發展成為甚受歡迎和具影響力的全港性網上計劃或大型學校改善計劃（例如聯校多讀多寫活動、小作家網上培訓計劃和香港躍進學校計劃）。

1998 年至 2004 年

1998 年至 2004 年可說是香港學校效能研究和大學與學校夥伴式學校改善計劃的「發展」階段。

黃錦樟（Wong, 1999）曾分析香港學校效能的研究，他指出不少研究偏重於量化分析和利用西方的理論架構，較少利用質化方法，亦少對

有利學校效能的社會和學校因素作深入分析。他認為香港學校效能研究宜注意文化因素對學校效能的影響，例如私人補習和領導的影響；此外，亦應關注校內和校間學生分流或分組所產生的影響。

1999年，香港中文大學得到教育署委託，進行一項「官立及資助中學學校效能研究（第二階段）」，研究對象以第一階段中學生的成績、情意和社群三方面表現而選取。個案研究結果顯示，促進六所個案學校達致現時效能的共同特徵有三個（只有一個例外）（李子建、鍾宇平、盧乃桂、黃顯華等，2001，頁68-82）。首先是校長強而有力的領導。在這些不同的學校裏，校長對學校的發展和塑造學校文化上，都有堅定而清晰的遠景。他們大多根據辦學團體的宗旨、學校所處的脈絡和社會需要，訂定學校的目標及發展優次。部分校長甚至在聘任教師時，亦按照他們的信念選擇適合的教師。例如一位校長認為相近背景和興趣的教師較易一起合作，選取教師時會考慮教師間是否有相近的教育背景、宗教信仰和對學校價值的認同；另一位校長則認同多元文化，因此招聘教師時會選取不同背景和個性的教師。校長除了有清晰的遠景外，大部分個案學校的校長都嘗試引入並支持很多不同的創新意念和計劃，亦致力爭取額外資源以幫助學校發展。不少校長在推動校本創新計劃時，通常預先規劃和分階段實施改革，並以一小群先驅開始，而不同的決策和管理風格則各司各法。第二個特徵是教師的高度投入感。不少個案學校教師可謂不辭勞苦，在校本課程和學生學習機會上花了不少心思，投入額外時間以促進師生關係和學生學習，他們對學校亦很有歸屬感。由於校長營造了一個有利的工作環境，大多數學校教師有強烈的同儕感和協作文化，一方面互相激勵，另一方面互相監察，促進彼此的專業表現。第三個特徵是高度的教員穩定性（這特徵只適用於五所學校）。教員穩定性既是促進協作文化和教師投入感的「原因」，亦是「結果」。一方面教師對學校有歸屬感，所以流失率較低；另一方面教師之間由於在學校的接觸時間較長，彼此亦易建立「默契」。此外，校長的領導和中層管理人員的支持亦令教師團隊得以維持穩定。

除了前述的質化研究外，黃錦樟等人曾以多層分析方法研究學校教育對性別差異所造成的影響（Wong, Lam, & Ho, 2002），結果顯示女生

在女校的成績較佳，而男生則在男女校的成績較佳。此外，曾榮光等（2004）從不同教學語言學校（英文中學、中文中學）中學生的學習因素、學習習性和學習環境，分析母語教學或英語教學對學生學習及心理社會發展的影響，部分結果顯示「在科學及社會科，中中較英中更能提升學生的成績」（教育統籌委員會，2005，頁 121）、「英中學生感到透過英語學習的效能較低，但卻覺得英語教學能給他們有較佳的前景；反之，中中學生覺得透過母語學習較為有效，但感到將來發展的機會較遜」（教育統籌委員會，2005，頁 122）。

優質教育基金會委託香港中文大學進行一項「傑出學校獎勵計劃」優秀教育實踐研究，研究獲獎學校在管理及組織、教學與學習、校風及培育、學生表現等四個範疇裏優秀教育實踐的特點（李子建等，2004）。該研究進行了一項問卷調查，以收集獲獎學校校長的意見及教師對於有助學校成功的因素或過程的意見，結果顯示下列因素或過程較為重要（它們位列每個範疇裏最重要的五個因素之中）：

- 教員的投入及熱誠（四個範疇）
- 校長的出眾領導素質（四個範疇）
- 全校成員、教師、家長及學生擁有共同的願景和目標（四個範疇）
- 鞏固而緊密團結的高層管理小組（兩個範疇）
- 大部分學科部門具高質素的教學（兩個範疇）
- 均衡的課程及多元化的課外活動（兩個範疇）
- 教員間有良好的人際及工作關係
- 推行有效的全校參與取向，為學生提供輔導和訓導服務

此外，研究亦收集校長及教師對於未來五年的教育挑戰及學校改進事項的看法，結果顯示他們認為下列改進事項較為重要（它們位列每個範疇裏最重要的五個項目之中）：

- 學生學習及思維技能的培養策略
- 關鍵項目——閱讀
- 學生學業表現及其增值情況

- 教師教學能力（勝任度）
- 學校自我評估機制

這數年間亦是香港整體教育改革和課程改革的重要時期，政府先後發表了下列重要的改革文件：

- 《日新求進·問責承擔：為學校創建專業新文化》校本管理諮詢文件（2000）
- 《終身學習·全人發展：香港教育制度改革建議》（2000）
- 《學會學習：終身學習，全人發展》（2001）
- 《基礎教育課程指引：各盡所能，發揮所長（小一至中三）》（2002）

在問責制度方面，政府開始重視校本管理精神的落實，亦開始引入質素保證視學。張永明和鄭燕祥透過一項發展四所學校自我管理能力的計劃，提升了原本管理能力偏低學校的多層自我管理能力（Cheung & Cheng, 2003），至於具有中度自我管理能力的學校則顯示計劃沒有明顯的成效。這些結果暗示自我管理計劃的設計和實施可能要「校本」化——為個別學校的校情而「度身訂造」（tailor-made）。在激勵創新方面，1998年，政府撥款50億港元設立「優質教育基金」，第一期至第八期（2004）共資助了6,363項計劃，當中包括香港中文大學所主辦較大型的學校改進計劃包括「躍進學校計劃」、「大學與學校夥伴協作共創優質教育計劃」、「優質學校計劃」、「優質學校行動」等。

香港教育學院亦開展兩項由優質教育基金贊助的計劃：「創展協進計劃」及「教學啓導與中學課堂教學評估計劃」。前者針對小學，利用專業發展顧問老師、學校顧問教師和新進教師／實習教師三方互動的教學啓導與視導的協作模式，建立良朋支援、反思交流的學校風氣。後者針對中學，著重教學啓導，以及校本課堂研究（lesson study），通過行動研究促進學與教質素的提升（<http://www.ied.edu.hk/cdspfe/project.html>）。

香港大學在1998年亦得到優質教育基金贊助，開展「教師及實習教師聯合專業發展」計劃。該計劃分為三部分：（1）學校與大學夥伴

計劃——為實習教師提供有用的實習經驗和專業指引；（2）教師研究計劃——學校放下教務五個月（100 上課日），與大學的課程學系職員合作研究／制訂發展計劃；（3）校本員工發展諮詢小組——小組向夥伴學校提供有關學校與教師需要的校本員工發展計劃設計，以及實施成效評估的諮詢服務（http://qef.org.hk/big5/main.htm?proj_sum/1998-2233.htm）。

部分大專院校或學校同工亦開展透過資訊科技推動知識社群或學習社群發展的項目。「跨科、跨校、跨地區專題研習計劃」（3-I project learning）是一個本地小學、海外大學（新加坡南洋理工大學）和私人機構（Knowledge Community Limited）的協作項目，透過資訊科技去推動校內的專題研習（Tan, 2004）。另一計劃則鼓勵與學生利用「知識論壇」（knowledge forum，一種電腦中介傳播工具），從事知識建構和建立學習社群（Yuen, 2004, p. 99）。

除了大學－學校夥伴協作計劃的發展外，部分地區的校長會開始建立網絡式交流和支援計劃，例如荃灣、葵涌及青衣區中學校長會在 1999 年推出優質教育經驗交流計劃，取名《蜂媒蝶使》，通過交流、研討、出版刊物，促進學校間互相觀摩。大埔區中學校長會則建立一個「中文教學品質圈」，啟動全區中文科教師的力量一起推動中文科課程改革（譚偉明、張紫來，2003）。政府方面亦有類似的計劃，例如教育統籌局推行的「地區教師專業交流計劃」，提供資源讓學校創新教學，然後向其他學校分享成果；另一例子為「學校專業協作計劃」，這個計劃通過「資源學校」經驗的分享、教學科研和校本教師培訓的提供，促進其他學校的發展（譚偉明、李子建、高慕蓮，2004）。

不少專業團體亦與學校協作，促進學校質素的提升，例如香港美術教育協會推動「美術教師培訓與協作計劃」（黃素蘭，2003）；香港建築師學會推動中小學生參與「建築探索及生活環境設計」計劃（Lim, 2004），一方面透過計劃促進中、小學生的創意，另一方面培養他們對建築的欣賞，並理解他們的決策能對生活環境產生正面的影響。

除了上述的縱向研究外，「學生能力國際評估計劃」亦提供了剖析香港基礎教育素質和均等的機會。根據在 2003 年公布的資料顯示，香

港「來自不同社經階層的學生的教育成果相當均等。然而，學校之間的能力差距遠高於多個成績優秀的國家，這意味香港學校之間的學能分隔情況相當嚴重」（何瑞珠，2004，頁1）。

2005 年至今

概括前面兩個時期的變化，香港學校改革在建立外在改革的基礎結構上有不少進展。學校方面開展了不少校本課程或學校改善計劃，大學亦發展不同類型的夥伴協作式計劃，支援和輔助學校建立自己的改革能量，部分學校在文化重建方面亦取得一定進展。不過據筆者和其他學者的分析，香港的學校改革仍需要在下列環節作出改善：

1. 學校改革在小學方面似乎比在中學方面的進展較為明顯（Lee et al., 2002）。一方面，中學可能比小學人數較多，科組文化較強，同事間不易建立學校發展的共識；另一方面受公開試（香港中學會考及香港高級程度會考）的影響較大，教師較不願意嘗試校本課程改革，以免影響學生的公開試成績。
2. 學校改革在「學與教」和「學校自我評估」的環節仍有待提升。就很多質素保證視學周年報告的內容發現，學校須跟進的範圍大體上都是學校自我評估、教學、評估資料的運用等。以「學與教」來說，2002–2003 年度周年報告寫道：「學校在教師『知識和態度』的評級較『策略和技巧』為佳（附錄五），情況以中學尤為明顯（附錄七）。教師主要採用教師為中心的講述式教學，未能運用多樣化的教學策略，以照顧學生不同的能力、興趣和學習方式。教師採用單一的教學方法，加上對學生期望偏低，未能有效培養學生的高層次思考能力。事實上，學校往往在課程策劃及課堂教學方面未能培養學生的批判思考，尤以小學為甚」（教育統籌局，2003，頁8）。
3. 以「學校自我評估」來說，不少接受視導的學校仍未能制訂明確的自我評估架構和有系統的評估程序，教師的參與仍未算廣泛；不少

學校亦未能善用評估結果作為回饋，調整學校發展的路向（教育統籌局，2003，頁6）。

4. 一個有關本地 25 所學校的研究亦指出，學校的組織學習能力趨向中等。正如彭新強、林怡禮（2000）指出：「一般學校在組織學習方面的能力都是較弱的。實際上，學校組織學習是一種學校文化，此文化與學校本身的組織文化（Schein, 1985, 1992）與學校的自我評估文化是相關連的」（頁25）。

就表一所提及學校效能與改善的互補因素來說，香港學校在教與學效能、強調學生的責任及權利、各層面的監察進展（例如自我評估）幾方面仍需著力。

2004 年，教育統籌局得到立法會的批准撥款 5.5 億港元，從下列四方面提供學校為本的專業支援（school-based professional support）：

- （1）校長支援網絡；
- （2）學校支援夥伴計劃；
- （3）專業發展學校；
- 及（4）大學－學校支援計劃。教育統籌局從不同的渠道（如小組訪談、持分者問卷調查等）發現下列重點（Education and Manpower Bureau, 2004）：

- 部分學校感到同工沒有充足的知識和能量去實施教育改革的不同元素；
- 教師未有充分理解教育改革的目的，至少他們對實施改革所提供的支援感到不足（尤其是中學界別）。

教育統籌局認為學校的支援宜針對下列重點：

- 強化學校同工對教改目的的理解，以及教改不同元素之間的聯繫；
- 協助學校排列優次、建立改革的附加能量；
- 提供針對學校需要的支援；
- 在學校層面，強調過程之間和校本計劃之間的協調性，以發揮改革對教與學的最大作用。

就第一輪資助的大學－學校支援計劃來說，香港教育學院根據先前校本課堂研究的成功經驗推行「優化課堂學習計劃」，香港中文大學香

港教育研究所推行全校式的「優質學校改進計劃」，香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心則推行以學習領域為中心的「優化教學協作計劃」。

這些計劃會帶來甚麼影響，現在可算言之尚早。無論如何，未來的香港學校效能與改善宜注意下文中的議題。

學校內部改革能量的提升

就中學的情況而言，除了校長和副校長的領導外，中層管理層和科主任成為校內改革的重要樞紐。MacBeath（2002）的觀察亦指出，有些時候改革的阻力或障礙可能來自中層或科主任；科主任一方面要維持科目的公開試成績，另一方面要處理改革帶來的改變，因為一般來說教師都希望科主任能為同事準備能操作的校本教材（pp. 112–113）。就算科主任和中層管理人員能投入工作，要維持兩者的平衡亦非易事。如果科組同事對改革的精神沒有擁有感，更沒有參與校本教材的設計，校內改革便不容易取得進展。

一項有關香港小學中層管理人員的研究顯示，中層管理人員在「個人」方面所面對的主要困難來自：缺乏領導同事的信心和感覺自己缺乏權力，教師工作繁重，教師未能認同改革理念，教師方面的態度，中層管理人員與同事和校長的溝通，以及校內條件不利等（余煊，2004）。

學校要進一步提升改革能量，還要考慮文化的因素。一些學者指出，香港學校文化受到中國文化元素的影響，例如著重和諧的人際關係（衝突往往被理解為不給面子和對人不對事）。不過和諧的教師文化既有它的強處，亦有其限制，過分強調和諧的氣氛可能窒礙教師間衍生新的意見和處理校內的問題（李子建、鍾宇平、盧乃桂、黃顯華等，2001；MacBeath, 2002, p. 113）。這對學校發展成為一所學習型組織可能會造成一定的阻礙。

此外，程介明和黃錦樟指出，在分析東亞社會的學校效能時，宜注意東亞社會（包括學校組織）所重視的階級結構（hierarchy

configuration) (如面子問題)、努力多於能力, 以及整體性 (holistic) 趨向 (學生在不同方面都有傑出表現; 校長的道德領導和老師的行為都視作模範) (K. M. Cheng & Wong, 1996)。在儒家傳統的影響下, 中國人學習者和教師對教與學的觀念和西方教育理念的調適亦是值得關心的議題 (例如 Watkins & Biggs, 1996)。日後, 學校改善策略的運用和研究也許需要注意以下兩點:

- 學校目標的訂定往往並非透過理性的共識來達致, 而教師參與很多時候並不一定視作校政民主化的議題。當學校引入西方學習型組織的觀念時, 校長和教師宜認同教師有權參與學校目標和計劃的制訂, 而這非賦予的待遇 (K. M. Cheng & Wong, 1996)。
- 以往學生在共同的課程和考試的安排下, 以不同學習目標和速度取得各自的成就。隨著校本課程和多元化評估的發展趨勢, 教師宜探討如何結合和協調以教師為中心的教學取向, 以及課程改革期望照顧個別差異的要求 (Lee, Lam, & Li, 2003)。

大學－學校夥伴協作

隨著教育改革的開展和優質教育基金的支持, 大學－學校夥伴協作計劃如雨後春筍, 不過要促進大學－學校夥伴協作, 宜注意發展這些夥伴時的困難, 包括 (Yeung, 2000):

- 大學同工本身的工作量十分繁重 (隨著不同形式自負盈虧課程的出現, 師生比例更高, 批改量更大, 備課時間更長; 研究的壓力亦不斷增加), 更重要的是, 很多時候參與夥伴協作計劃的貢獻沒有得到大學的肯定, 要全面投入支援學校的工作並不容易。
- 大學人員如何與學校同工建立信任以至夥伴協作關係是這些支援計劃能否有成效的關鍵之一。理想的大學人員是多專多能, 平易近人, 而且能按照校本情況提供適切的意見。部分計劃聘請全職的學校發展主任, 要選聘這些靈活多變而又富經驗的「改革先鋒」並不容易。

- 大學與學校兩方發展夥伴關係需要時間和耐性，但是改革的進度往往既快又急於求成，對教師工作造成一定的影響。評估這些計劃的成效往往側重效能和工作目標的達成，而相對地輕視教師在改革過程中的經驗和轉變。

日後，大學宜考慮大學教授參與夥伴計劃作為學術成果的一部分，而大學和政府宜引進更多獎勵機制鼓勵教師參與大學－學校夥伴的支援計劃。此外，大學－學校夥伴可拓闊其觀念和運作模式，一方面鼓勵不同界別的專業人士與大學和學校同工協作，另一方面透過跨境合作，促進學校發展（Lee, Lo, & Walker, 2004）。

政府所提供的改革平台

在未來的學校發展裏，不少學者認為教師需要發展「新專業主義」（new professionalism）（如 Caldwell, 1999; Hargreaves, 1997）。這種「新專業主義」期望學校教師維持持續的專業發展，與其他同工合作，交流教學心得和校本研究成果（李子建，2006）。不過要促進「新專業主義」，需要為教師創造時間和空間，使他們能以不同形式（直接或網上交流）進行互動。

在推行不同類型的支援計劃時，需要考慮建立「知識管理平台」（譚偉明、李子建、高慕蓮，2004）。不過這種知識管理平台所安排的分享活動和支援服務宜注意下列特點：

- 分享活動宜延續，合作關係宜持久，使學校間的互動和合作更為深入。
- 分享及支援活動宜協助學校建立自己的議題，從己校的角度考慮如何調適和吸納他校的經驗。
- 活動不止於分享成功經驗，亦可探討解決問題的策略，以及幫助學校建立創造知識的機制。

根據平台理論（platform theory），鄭燕祥（Cheng, 2001）認為長遠而言香港可考慮建立一個高層次的智力平台（intelligent platform）。

這個平台利用高度知識—技術，提供一種智力和知識的凝聚力，以創造新的知識，並透過本地和國際網絡拓展智力的力量，持續地創造不同學校層次所需的知識。

要持續提升學校的效能和質素是一條漫長的道路，政府、大學和學校的同工及其他社會人士須互相配合，這樣學校發展才有美好的明天。

註釋

1. 「學校改善」的定義很多。根據 20 世紀 80 年代 M. B. Miles 及 M. Ekholm 在國際學校改善項目(International School Improvement Project)所作的定義，「學校改善」是「一種系統化、持續性力量，以改變一所或一所以上學校的學習條件和其他相關的內在狀況為目標，最終目的是更有效地達成教育目標」(見李子建、張月茜、鍾宇平，2002，頁 180；Marsh, 1988, p. 4)。根據這個定義，與「學校改善」相關的計劃可說是成千上萬。限於篇幅，筆者只能選取大專院校、教育署／教育統籌局或專業團體的部分項目作說明。事實上，香港主要的師資培訓機構(香港大學、香港中文大學、香港浸會大學、香港教育學院)的教師都參與不少成功的「學校改善」計劃，讀者可參閱教育統籌局、優質教育基金及上述院校的網站。
2. 「學校達善運動」在開始時已接受教育署的支援(包括秘書處和財政支持)，直至 1997 年止(Wong, 1999, p. 259)。

參考文獻

- 何瑞珠(2004)。《從國際視域剖析香港教育的素質與均等》(教育政策研討系列之 54)。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 余煊(2004)。〈香港小學中層管理人員在領導方面所面對的困難〉。《教育曙光》，第 49 期，頁 78-83。
- 李子建(編著)(2002)。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》。香港：中文大學出版社。

- 李子建（首席研究員）等（2004）。《「傑出學校獎勵計劃」優秀教育實踐研究報告書（範疇一至四）》。香港：香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心、香港教育研究所，優質教育基金。
- 李子建（2006）。〈學校改革與廿一世紀香港特區教育〉。載曾榮光（編著），《廿一世紀教育藍圖？香港特區教育改革議論》（頁 27–51）。香港：中文大學出版社，香港教育研究所。
- 李子建、張月茜、鍾宇平（2002）。〈「大學與學校夥伴協作共創優質教育」計劃：尋找學校發展及改革的理論基礎〉。載李子建（編著），《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》（頁 177–211）。香港：中文大學出版社。
- 李子建、鍾宇平、盧乃桂、黃顯華（首席研究員）等（2001）。《官立及資助中學學校效能研究（第二階段）跨個案報告》。香港：香港中文大學教育學院大學與學校夥伴協作中心、香港教育研究所。
- 教育統籌局（2003）。《質素保證視學 2002–2003 周年報告：小學、中學及特殊學校》。2005 年 3 月 7 日擷取自教育統籌局網頁：http://www.emb.gov.hk/FileManager/TC/Content_756/QA_report_02-03_Chi.pdf
- 教育統籌委員會（2005）。《檢討中學教學語言及中一派位機制報告》。香港：政府物流服務署。
- 彭新強、林怡禮（2000）。《學校如何面對教育制度改革方案的挑戰？》（教育政策研討系列之 35）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 曾榮光（1997）。《從排斥性精英主義到分隔性精英主義——香港九年強迫教育發展的深層結構》（教育政策研討系列之 11）。香港：香港教育研究所。
- 曾榮光（首席研究員）等（2004）。《推行〈中學教學語言指引〉之評鑑研究：1999 年至 2002 年》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 黃素蘭（2003）。〈學校與藝術團體協作：提升小學藝術教育素質〉。載黃顯華、孔繁盛（編），《課程發展與教師專業發展的夥伴協作》（頁 49–63）。香港：中文大學出版社，香港教育研究所。
- 鄭燕祥（1995）。《教育的功能與效能》（修訂第三版）。香港：廣角鏡。
- 鄭燕祥（2003）。《教育領導與改革：新範式》。台北，台灣：高等教育出版社。
- 譚偉明、李子建、高慕蓮（2004）。〈香港學校界別的知識管理平台〉。《基礎教育學報》，第 13 卷第 1 期，163–180。

- 譚偉明、張紫來 (2003)。〈中文教學品質圈：一個社區協作推動教育改革的實例〉。《基礎教育學報》，第 12 卷第 1 期，151–164。
- Caldwell, B. J. (1999). Education for the public good: Strategic intentions for the 21st century. In D. D. Marsh (Ed.), *Preparing our schools for the 21st century* (pp. 45–64). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cheng, K. M., & Wong, K. C. (1996). School effectiveness in East Asia: Concepts, origins and implications. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 32–49.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85–110.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical indicator of school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299–317.
- Cheng, Y. C. (1996a). *The pursuit of school effectiveness: Research management and policy*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research.
- Cheng, Y. C. (1996b). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: Falmer Press.
- Cheng, Y. C. (2001). *Education reforms in Hong Kong: Challenges, strategies and international implications*. Keynote address at the first international forum on educational reform, Bangkok, Thailand. Retrieved September 15, 2004, from <http://www.worldreform.com/intercon/kedre8.htm>
- Cheng, Y. C., Cheung, W. M., & Tam, W. M. (2002). The Pacific Rim and Australia — Hong Kong. In D. Reynolds, B. Creemers, S. Stringfield, C. Teddlie, & G. Schaffer (Eds.), *World class schools: International perspectives on school effectiveness* (pp. 138–155). London: RoutledgeFalmer.
- Cheung, F. W. M., & Cheng, Y. C. (2003). Developing the multi-level self-management capacity of school through intervention. *Journal of Basic Education*, 12(1), 69–99.
- Education and Manpower Bureau. (2004). *School based professional support* (LC Paper No. CB(2)2786/03-04(03)). Retrieved March 7, 2005, from [http://www.emb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2182/cb\(2\)2786_0304\(03\).pdf](http://www.emb.gov.hk/FileManager/EN/Content_2182/cb(2)2786_0304(03).pdf)

- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581–584.
- Hargreaves, A. (Ed.). (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lee, J. C. K., Chung, S. Y. P., Lo, L. N. K., Wong, H. W., Chiu, C. S., Ho, E. S. C., Leung, A. S. M., Pang, N. S. K., Sze, P. M. M., Walker, A., & Xiao, J. (2002). *The Accelerated Schools for Quality Education Project final report*. Hong Kong: Faculty of Education and the Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.
- Lee, J. C. K., Lam, W. P., & Li, Y. Y. (2003). Teacher evaluation and effectiveness in Hong Kong: Issues and challenges. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 41–65.
- Lee, J. C. K., Lo, L. N. K., & Walker, A. (2004). Partnerships for school development: The way ahead. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 355–365). Hong Kong: The Chinese University Press; Hong Kong Institute of Educational Research.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lim, B. V. (2004). Creating partnership for architects, students and community. In J. C. K. Lee, L. N. K. Lo, & A. Walker (Eds.), *Partnership and change: Toward school development* (pp. 323–339). Hong Kong: The Chinese University Press; Hong Kong Institute of Educational Research.
- Lo, L. N. K., Tsang, W. K., Chung, C. M., Chung, Y. P., Cheng, Y. C., Sze, P. M. M., Ho, E. S. C., & Ho, M. K. (1997). *A survey of the effectiveness of Hong Kong secondary school system: Final report of Earmarked Grant Research Projects*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- MacBeath, J. (2002). Leadership, learning, and the challenge to democracy: The cases of Hong Kong, the United Kingdom, and the United States. In A. Walker & C. Dimmock (Eds.), *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective* (pp. 103–122). New York: RoutledgeFalmer.

- Marsh, C. (1988). *Spotlight on school improvement*. Sydney: Allen & Unwin.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 134–159). London: Falmer Press.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on school effectiveness and school improvement* (pp. 77–124). London: Institute of Education, University of London.
- Stoll, L., & Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement. In J. White & M. Barber (Eds.), *Perspectives on school effectiveness and school improvement* (pp. 9–24). London: Institute of Education, University of London.
- Tan, C. Y. G. (Ed.). (2004). *3-I project learning: Learning ecology in primary schools through knowledge community*. Hong Kong: Summit Design & Printing.
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (Eds.). (1996). *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre; Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- Wong, K. C. (1999). The development of effective secondary schools in Hong Kong: A case report. In T. Townsend, P. Clarke, & M. Ainscow (Eds.), *Third millennium schools: A world of difference in effectiveness and improvement* (pp. 251–264). Lisse, the Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- Wong, K. C., Lam, Y. R., & Ho, L. M. (2002). The effects of schooling on gender differences. *British Educational Research Journal*, 28(6), 827–843.
- Yeung, S. K. (2000, January). *Storying the evolution of a school-university partnership in Hong Kong*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement annual conference, Hong Kong.
- Yuen, A. H. K. (2004). Leading curriculum innovation in primary schools. *New Horizons in Education*, 49, 99–107.

School Effectiveness and Improvement in Hong Kong: Review and Prospect

John Chi-Kin LEE

Abstract

Since the end of the 1990s, educational reform and school reform have been important agenda in Hong Kong. This article first analyzes and consolidates related literature and selected project results on school effectiveness and school improvement in recent years. Then it discusses the future directions of development from three perspectives respectively, namely enhancing internal school capacity for improvement, fostering partnerships between university and schools, and establishing a reform platform provided by the government.