

香港特殊學校的挑戰與改進： 「大學—學校」夥伴協作的經驗與反思

優質學校改進計劃

摘要

當發展生態和挑戰愈趨複雜，學校不能遵照以往的方式自行解決問題，便需要進行更新及改進。香港特殊學校自 2000 年本地教育改革開展以後亦面對同樣情況，與校外組織（如政府部門、大專院校）進行協作成為了推動發展的其中一個出路。本文報告香港中文大學於 2012 年推動一項名為「優質學校改進計劃：特殊學校支援」（QSIP-SISS）的實踐經驗，透過「大學—學校」夥伴協作模式支援特殊學校針對學校機構效能、學校領導專業能量、課程發展、課堂教學質素、教師專業發展提供全方位支援。本文旨在於計劃推行尾聲整理及分析支援經驗，冀能改善未來的支援工作，引領學校走上自我完善之路，從教師個人、科組以至學校層面持續進行改進。

關鍵詞：

特殊學校、學校改進、「大學—學校」夥伴協作、香港特殊教育、中層領導、課程發展、課堂教學

1. 引言

特殊教育的目的是幫助有學習困難或殘障的學童，透過全面而充分的發展成為社會上獨立而有適應能力的人（教育統籌局，2005a）。特殊教育在香港發展的起步階段與西方國家情況相似，即始於宗教及慈善團體對傷病及弱能兒童所提供的照顧工作。1960 年教育署成立特殊教育組，從此將弱能兒童的教育需要從醫療和社會福利劃分開來，但特殊學校仍是學校制度中明顯劃分出來的一環。隨着 1960–70 年代學校教育普及化及強迫教育的實施，特殊學校教育在社會更大的發展呼聲及資源投入下邁開了一大步。特殊學校的數量持續增加，並在逐漸系統化的師資培訓下提供更專業的教育服務。現時香港有特殊學校 60 所（教育局，2014），並且按所照顧的學童的障礙情況更仔細地分門別類，包括視障兒童學校、聽障兒童學校、肢體弱能兒童學校、智障（輕度、中度、嚴重）兒童學校及醫院學校，以為有特殊學習需要的學童提供更專門的教育及照顧。

1.1 香港教育改革對特殊學校教育的挑戰

隨著世界各地在應對教育變革的過程中越來越關注學校改進的實施，強調透過教育改革提升學校效能（Fullan, 1993, 2001; Hopkins, 2002），於是從政策層面着手推出種種指引和措施，推動學校切實進行改進。在教育變革的潮流中，香港與其他國家一樣由學制及課程入手牽動整體教學改革，2000 年 9 月《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》中提出教與學新文化（教育統籌委員會，2000），包括探討各教育階段的課程、學制及評核機制、不同階段間的銜接機制，以及強調從知識灌輸轉為著重學生如何「學會學習」，及後大大小小的教育新意念如雨後春筍般蔚然成風。

香港特殊教育改革亦不例外，並以一連串針對課程的政策帶動（policy-led）為特色。事實上早於 1996 年教育委員會特殊教育小組對香港特殊教育進行檢討，其報告書（教育委員會，1996）已申明政府政策方向是確保所有學生（包括有特殊教育需要的學生）都獲得同等的教育機會，這及後在課程發展議會《邁向廿一世紀香港特殊教育課程發展路向檢討》（1999）及《學會學習——課程發展路向》（2001）更具體地提出以符合「同一課程架構」（One Curriculum for All）的原則，帶動特殊學校在課程以至整體教育上與主流學校同步發展。及後教育當局發表《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》（教育統籌局，2005b），建議視障兒童學校及群育學校應繼續採用現行主流課程政策；而聽障及肢體傷殘兒童學校則繼續提供十年基礎教育，及三年高中教育。至於智障學童，包括就讀其他類別特殊學校的智障學童，報告建議應按現行的延伸教育計劃課程，為他們提供與主流學生同樣的六年中學教育。在《策動未來——職業導向教育及特殊學校的新高中學制》報告書（教育統籌局，2006）中，進一步落實「隨著新高中學制的實施，有特殊教育需要的學生，將會與一般學校學生一樣，接受六年中學教育。」（頁 iv）。

教育統籌局於 2005 年聘請國際顧問對香港特殊教育的成效進行了一次全面檢討，就所抽樣的 10 所特殊學校，重點探討學校的資源調配和管理對促進學生的學習所發揮的最大效用，並為即將推行的新學制提供具體建議。所發表的《特殊學校成效探究報告》（教育統籌局，2005a，下稱「報告書」）就課程、教學及學校領導及管理方面所提出的檢討內容，對反映特殊學校在改革年間的需要極具參考價值。

就課程方面，報告書發現學校課程在「功能取向」及「學術取向」仍未達到平衡，在部分課程狹窄的學校裡，過份強調訓練學生復康相關的技能；又指出有必要更新現有的課程分類架構，以解決「對學生的期望愈趨下降」及「教育目標變得狹隘及側重功能方面」的問題（頁 iv-v），並重申「同一課程架構」所強調與主流課程同步發展的原則可成為其中一個出路。至於課堂教學層面，檢討小組指出課堂上教學策略單一的問題，並提出應進一步提升課堂上的互動以帶動學生的參與及投入度（頁 v, 19-20），並建議學校透過教師專業發展及校內其他措施以「支援和鼓勵教師發展課堂教學方法」（頁 vi）。這些發展的問題與學校領導的思維模式密不可分。據視學人員報告，不少校內中層人員未能掌握配合主流課程的最新思維，視個人職能「以行政工作為主」（頁 18），致使「無力支援和推動教師在課堂上的新嘗試」（頁 19）。為促進課程發展和改善課堂教學，報告書建議加強校長的專業知識及中層管理人員的領導能力。最後，報告書提到本地特殊教育所面對的重大挑戰，其中兩項是處理學生學習障礙將出現愈趨複雜的差異，以及更有效管理學校資源帶領學校越過日常工作的思維進行發展，（頁 iii）。報告書發現「約半數接受檢視的學校，似乎頗為『拘泥』，只能運用資源以應付學校日常工作的需要，但鮮有實證顯示學校有推行變革的能力。鑑於特殊學校須面對不少新挑戰，學校欠缺處理變革的能力明顯值得關注。」（頁 iv, 17）。

1.2 香港中文大學「優質學校改進計劃」的嘗試

若按照教育局的檢討結果，特殊學校在社會環境變易及持分者對改革訴求提升的情況下，不能再期望沿用以往的方式解決眼下的問題，「為應付未來的教育挑戰，特殊學校必須進行重大變革……」（教育統籌局，2005a，頁 iii）。報告書提出了不同建議，其中一項為：「特殊學校需要訂定有效的校本教職員專業發展計劃，並為教職員提供高質素的在職培訓。學校亦需為教職員提供可靠的校外支援，特別關乎變革管理、課程發展及改善學與教成效方面。」（頁 vii）。

為更有效地應付學生差異日增所帶來的挑戰，特殊學校需要鼓勵探索新模式及多推動積極的組織文化、以集體力量解決問題（頁 17）。然而這些改進不會在一夜之間發生，需要促導及專業能量的配合（Rust & Freidus, 2001）。適逢 2005 年前後政府在政策及經費上給予支持，教育當局及不少機構（包括大學與其他非政府組織）均成立支援項目，在各學科、單項層面中對學校進行支援，為學校帶來外來的動力與資源，紓緩各項教育改革項目所帶來的壓力，協助學校理解和回應學校發展工作。

其中，香港中文大學「優質學校改進計劃」（下稱「計劃」）作為全港首個以「全面學校改進」（comprehensive school improvement）為目標的學校改進組織，自 1998 年起先後與本地中學、小學、特殊學校進行協作，曾參與計劃支援的學校已超過 600 校次，成為本地最具規模的、前後歷時最長的學校改進行動。計劃在本地特殊教育領域推動改進工作的歷程始於 2004 年，大致可分為兩個階段。第一階段以「優質學校改進計劃」（Quality School Improvement Project, QSIP, 2004-2011）作為標誌。時值本地學校教育各項大大小小改革項目以及校外生態經歷轉變的時刻，學校對校外支援帶動改革及專業發展的需求日殷，同時教育當局在 2004 年撥款 5.5 億元成立基金推動「校本專業支援計劃」，計劃團隊在相對穩定的資助下向更多學校提供更長期的專業支援，發展進入熾熱時期（趙志成、何碧愉、

張佳偉、李文浩，2013）。在集中支援主流中、小學的同時，計劃初試就着特殊學校的發展需要及改進方式進行探索，過程大概是延伸主流學校的發展理論及經驗投石問路，嘗試對學校發展及效能、團隊文化、領導培訓、教師專業發展等範疇提供支援。計劃團隊在這些年間先後支援 11 所特殊學校，在歷程中得到普遍夥伴學校的支持及認同，並且透過密集的接觸、嘗試及反思，確定特殊學校在提升機構效能及學與教質素的行動，其原則不離「目標一致、賦權承責、發揮所長」，與主流學校的改進一理共通。

有見及此，計劃於 2012/13 學年起將整全式學校改進投入特殊教育領域，成立「優質學校改進計劃：特殊學校支援」（Quality School Improvement Project - School Improvement for Special Schools, QSIP-SISS, 2012-2015），可視為支援歷程的第二階段。作為 QSIP 的延伸，QSIP-SISS 秉承原初計劃的核心理念及支援模式，於三年期間分階段為 25 所¹特殊學校提供整全、互動和有機的專業支援。事實上，時至今日特殊學校對於由政府及不同院校及機構所提供、大大小小針對不同範疇的協作計劃已不陌生；QSIP-SISS 卻有別於一般單項、機械式的支援計劃，並不標舉某一套針對單一層面的發展理論及策略，亦沒有限定支援的模式及次數，而是按照學校的需要及起動條件，有機、互動地與學校共同制訂改進方案，在過程中促導校內核心人員從改革行動中轉化、提升能量及信念，亦即是說從「人」開始帶動學校持續的改進（趙志成等，2013）。在帶導全面改進的前提下，計劃人員可能同時於宏觀層面（如學校文化、機構效能）及微觀層面（如學科課程及評估、課堂教學、學生發展及培育）啟動支援，強調成員學校在選擇及更改發展焦點時享有自主性及靈活性，亦更適切成員學校多樣化的需要。

計劃支援強調學校改進沒有一條放諸四海而皆準的方程式，任何改進方案都以學校的發展需要及條件為依歸。為切合校本需要提供全方位的支援，計劃團隊的構成相當多元化，負責支援工作的「學校發展主任」（School Development Officer）均是熟知學校運作及改進方式的學校教育工作者，例如學校領導及行政管理人員、教師培訓工作者、學科課程及教學法專家、前線特殊學校教師、教育研究人員等，他們以靈活組合的方式，對應學校的需要提供支援。按計劃團隊就其工作的反思，他們實質是一班「變革能動者」（change agents）（盧乃桂，2007），就個人特質而言他們對學校前線工作饒有經驗，透過其自身的專業背景及工作經驗，明白在學校不同層面起動改進的條件及限制；另一方面透過接觸多所特殊學校而梳理出學校改進上的共性及特性，按照不同學校面對的問題，根據他們的專業知識及資源增添學校校內人員解決問題的能量，以帶導更長遠的改進。

1.3 本文目的

本文寫成的意圖一方面是備存及分享團隊在特殊教育領域推動整全式學校改進的經驗，以助計劃團隊自我反思及改進；另一方面是試從支援者的角度，描繪本地特殊學校在近年的發展面貌及特色，以及歸納出特殊教育前線人員從改進經驗所總結的實踐智慧，以為本地特殊學校的長足發展鋪上一磚一石。

要闡述「夥伴協作」底下的學校改進行動，筆者考慮到兩點：一、任何學校改進以校本情勢為基礎，

¹ 計算每年獲支援學校數字的總和為 25 所，由於部分學校於一年協作期後成功申請延續下一學年的支援，或是早已於 QSIP 年間與計劃結為夥伴，若計算計劃於 QSIP-SISS 新接觸的成員學校為 15 所。

因應各校的發展條件及需要各異，難將某單一學校的經驗視為可展現計劃與學校協作的版模，因此下文將透過不同成員學校發展進程的關鍵片段進行析述；二、計劃以「夥伴協作」(partnership) 模式作出支援，強調參與雙方的互動過程，以及校內人員於行動中在專業上得到發展，以更長遠地帶動改革，因此下文描述的側重點不單純是某行動項目的具體產出(如一套課程及教學設計、一個評估框架)，更重要是校內人員透過不同範疇的起動工作，有否在改進意願、能量及信念方面產生轉變。

下文引述資料的主要來源為計劃內部一直存儲的學校個案，主要為各校代表的訪談資料及學校檔案。有關前者，計劃會定期邀請各校與計劃緊密接觸的核心人員及教師進行訪談，以了解協作的發展情況。訪談內容圍繞學校加入計劃的緣起、特殊學校的發展需要、協作過程及效果、學校對院校協作的觀感等。訪談主要由計劃研究及發展組成員主持，他們沒有直接向受訪學校提供支援，訪談開始前亦有向受訪者清楚解釋訪談目的、資料用途及受訪者權利。訪談過程被轉寫成文字紀錄，以供日後參考。至於學校檔案，包括由負責各校支援工作的學校發展主任撰寫的學校報告，以及其他有助紀錄協作進程的文件，例如會議紀錄、專業發展活動紀錄等。

2. 「大學—學校」協作下的學校改進

2.1 從學校情勢出發的改進工作

QSIP-SISS 作為 QSIP 於特殊教育領域的延展，計劃人員恪守着一套計劃歸納自其長久學校改進經驗的支援原則，其中「情勢為本」最能說明計劃進入一所學校的初期特徵。計劃理解每所學校的改進都應該視為一個獨特的行動，因着背景因素(發展歷史、地區特性等)、機構因素(領導風格、團隊管理及工作文化、教師教學能量及信念等)，以至更重要的學生能力及學習特性等客觀因素，均令得學校之間在發展上大異其趣。因此計劃進入學校的首步工作是深入了解學校的情勢，無論是透過問卷、訪談了解不同持分者意見，抑或是駐校觀察、觀課或分析與學校發展相關的重要文件(如外評報告、學校表現指標報告等)，均是計劃進行情勢檢討的常用途徑。計劃人員以所得的觀察作為基線資料，與學校以實際為本(evidence-based) 探討改進的目標及脈絡(context)，並在宏觀、微觀層面策劃協作下的改進方案。

有關這個過程，有兩點是相當關鍵的。其一，這種深入了解學校不同環節狀況的進入方式，實行原則是建基於學校意願及雙方坦誠互信的關係，以及計劃人員始終秉持的專業操守及態度。其二，以情勢為本釐定協作方案，用意是確保所進行的發展是針對學校現有方向及需要的，並配合現有工作或尋找亮點以「發揮所長」(building on strengths)，讓學校理解計劃不主張裝飾性及虛應要求的改革，亦不動輒加重教師日常原本已相當繁重的教務及校務。

成員學校回顧協作的開始階段，對於這種宏觀檢視的觀感是相當正面的。一方面，他們認同計劃人員對於整間學校不同範疇有深入的了解，並能探討發展問題以及其更深遠的原因，如以下學校一位代表以「診斷」、「把脈」為類比，一方面意指「透過資料去印証學校的狀況」相當客觀，另一方面亦說明學校運作如中國傳統醫理視人體臟腑互相牽連，解決問題(「病症」)須從整全的角度才見全貌，

且能兼顧標本。的而且確，在校本支援服務已成常態的今天，更常見是劃一實施目標、支援模式與套件、設法保證預期效果的改進行動項目，而計劃這種對學校發展抱整全視角、為每所學校量身而設的支援理念及模式是相當獨特的。

我很欣賞中大的特色是整全，會從整間學校出發，會來蹲校先做個「診斷」。對應剛才所說學校自覺患有喉嚨痛、耳鳴等病症，那「把脈」的時候又是否看過這些呢？那底層的原因又是什麼呢？是心、肝、脾、肺、腎哪一個出了問題呢？這個過程很好，就是透過資料去印証學校的狀況，給我們作個整全的檢視。這是其他院校的支援機構不能做到的。（S1/I/10:05-10:42）²

誠然，由一班新接觸的、來自大學的人員深入檢視學校內部狀況，無論是角色或行動本身都附帶着權力，容易讓校內持分者理解這行動為「找岔子」而感到壓力。按陳可兒、李文浩及黃顯華（2010）對於計劃「學校發展主任」角色所進行的探討，發現在協作關係中校外支援人員需要好好管理及調節角色。特別是協作初期兩者關係及期望尚未磨合，為要讓學校理解這行動對學校發展的意義，計劃人員於過程中需要展示善意及誠意，好讓校內人士理解與大學所建立的夥伴關係是平等、互信的，即如以下成員學校人員所體會到的這種「夥伴的態度」（盧乃桂、何碧愉，2010）：

初初告訴同事時，同事的第一個感覺是他們會用 ESR（校外評核）的 approach（進路）去做，覺得沒問題，因有經驗；但經歷後我覺得除了模擬 ESR 的經驗外，我反而不是看「優質學校」這幾個字，我的重點放在「夥伴計劃」中的「夥伴」這兩字。我覺得真的像朋友一樣，誠懇地和你相處一段時間，與你傾談，站在朋友的角度提供建議，例如「覺得這樣會較好」，或「你有某方面的特質，但如果這樣表達會較好」。（S2/I/03:46-04:56）

這些於情勢檢討期間蒐集的資訊對學校發展是彌足珍貴的，計劃人員在仔細檢視及總結過後，會積極爭取不同平台與校內主責發展的核心人員（甚至全校人員）分享結果，並促導學校就着發展的困難及挑戰共同謀求解決方案。由於計劃來自校外機構，角色上能免於校內可能的人事糾紛及利益衝突，又能從「局外人」角度覺察到學校發展的盲點，這均令計劃人員較方便指出校內積存已久或隱而未見的問題，並帶動校內人員討論成因及解決方法。

我覺得有這種情勢檢討能讓我們認識清楚，新的朋友（指校外人）會這樣看。起碼使我們知道如果自己這樣做，別人的觀感會怎樣，不論好壞，也能知道對方誠懇的看法。因為我們自願自地做而不自知，即是「當局者迷」嘛。或者是出於校長的指示、要求，他們亦不太清楚，總之校長要求就做，但究竟做出來別人的看法如何，效果如何，我覺得中大的同工可以很客觀和中性去講出看法，我覺得是非常好。（S2/I/04:56-05:40）

² 以下為本文件引用資料的格式。S1 是受訪學校的代碼（S1-S6），I 是資料來源（I=訪談；D=文件）。若為訪談資料，斜線後為資料於訪談錄音所在的時間範圍；若為文件資料，斜線後為資料於文件所在的頁數。

2.2 啟動宏觀、微觀層面的校本協作

經歷情勢檢討及與校內人員討論相關結果，無論是「大學—學校」雙方、或是校內教員之間均能夠就學校面對的問題，以及試圖透過協作進行提升的方向邁向共識。事實上，計劃團隊先後跟 19 所學校進行情勢檢討，一方面豐富了團隊對特殊學校教育的認識，另一方面總結到：縱然每所學校各自處於不同的改進階段，在改進時所面對的需要仍然存在着一定的共性。以下部分將結合學校例子具體討論在「大學—學校」協作下特殊學校在宏觀、微觀層面的改革嘗試。學校改革不定能保證改變，當中能夠促導改變的關鍵條件亦是下文闡析的焦點。

a. 建構團隊共力，提升機構效能

上一節載述的《特殊學校成效探究報告》（教育統籌局，2005a）在檢討本地特殊學校的改革表現時，強調以學校現時所掌握的良好資源（人力、財政、資產），在推動學校及教學改革上仍大有改進空間。從另一角度來看，特殊學校的確比主流學校掌握更可觀的資源，但這些用以照顧在智能、肢體機能具有不同障礙的學童的資源，往往橫跨好幾個領域（multi-disciplinary），部分學校的工作更可謂集教學、護理及宿膳於一身，分工需要相當仔細，對校內領導及管理工作的來說是更大的挑戰。

不同部門員工的職責各異，所接受的專業培訓亦大有不同，若校內少有機會讓不同崗位的同工進行對話，那麼同一所學校以內對於「學生應該得到怎樣的教育與照顧？他們可達至怎樣的學習？」可以是人言人殊。在長時間缺乏共同發展願景的情況下，對於學生的發展往往是勞而少功。較常看見非教學專職人員（如言語治療師）進入課堂與教師協助教學，若雙方對於課程設計、教學目標、學生學習表現的期望，以及課堂分工未有共識，便只得見課堂上多了人手維持秩序、輔助分發物資，那之於學與教效能有何增長，是值得商榷的；又例如，為要訓練中度智障學童的自理能力，教學人員堅持學生盡量以簡單說話或言語輔助卡表達自理要求（如廁、飲水等）才予以滿足，但這在專責照顧學童的護理人員眼中可能是難以接受的。更甚者，是部門間就其他更多學校發展及管理安排出現爭端，所產生的內耗對工作士氣及長遠發展極不健康。此處只着墨校內妨礙團隊協作因素之一二，還未包括與主流學校共同面對的各項教育改革政策訴求、生源不足影響團隊穩定等外圍沖擊。

「目標一致」（unity of purpose）一直是計劃帶動學校團隊發展的重要原則之一，強調從宏觀層面協助學校團隊發揮專業共力（synergy），營造參與協作、互相學習、共同解決問題的組織文化，以更整全的視野去看待學校發展。要帶動這種文化，計劃的支援首重開啟對話。以學校 A 的個案為例，經歷情勢檢討及上學期的接觸，計劃人員觀察到這所前任校長於短時間內離任、由新任校長「空降」接手領導的學校，團隊士氣大受打擊；加上前任校長對各工作組別的管理及監察甚為鬆散，致使各組別未有扣緊學校整體方向而自顧自地發展。有見及此，計劃人員曾主持了兩次建立團隊（team building）工作坊，運用不同活動帶領教職員認識自己在工作上的個性，理解校內不同組別和專業背景同工的處事方式及理念；又邀請參與者分享與學生相處的點滴，並觀察到校內人員甚投入同工之間的交流。計劃人員認為這種「以情帶動」的正面氛圍開始建立，亦開始將工作視點及討論重新聚焦於學生的表現上，甚能成為團隊參與討論整體發展的基礎。及至學期尾聲，時值學校更新年度發展規劃，計劃人員遂向學校提議為全體教師進行兩次工作坊，邀請全校教職員檢討分析校內周年計劃的成效和修訂來年發展

方向。在這所前線人員向來甚少機會參與決策過程的學校，能夠透過工作坊檢視「強弱機危」及校內自評數據、參與檢討科組及全校周年校務計劃，「教師參與討論氣氛投入」，而新任校長亦認為「一方面讓教師認識學校的發展，另一方面亦增加了教師對學校的擁有感」（S3/D/20）。

事實上，家長同樣是學校發展中相當重要的持分者。近年他們參與角色越見重要，除了參與學生學習的評估外，部分家長甚至加入學校的法團校董會直接參與校政，而透過緊密的溝通及合作，亦有家長以義工身份直接參與教與學工作。然而，計劃觀察到要維持理想的家校關係，仍然取決於一連串條件，例如學校運作是否具透明度、有否設立機制或平台讓家長表達意見、有否既定的原則或機制處理雙方的矛盾或誤會等。計劃人員協助學校提升家校合作時，會就以上關注提出建議，並協助學校加強與家長溝通的渠道（例如主持家長工作坊、「照顧學生心得」分享會等），探索家校合作的可行性及良好效果；或安排校內教師透過跨校參訪，學習他校推動家校合作的具體措施等。

鼓勵不同持分者參與、塑造共同發展目標是學校改進的起步點，其意義在於藉着參與對話的經歷發現及嘗試容納彼此願景上的落差，而過後他們要繼續就學生的發展而努力，在不同範疇進行下一步的討論及具體試驗。從中可總結的是，學校作為一個組織，其改進取決於能否凝聚得到足夠願意參與改進的成員成為一個群體（critical mass），並且需要在一個開放、共同投入、以學生利益為前提的團隊文化下，才能逐步邁向自我完善。

b. 提升中層人員專業角色及能量

不論主流或特殊學校，中層人員作為推動學校改進的骨幹力量，其角色及作用一直為政策制定者及學校發展工作者所重視。在學校體制上，中層人員被賦予權責管理及發展不同學科或功能小組的工作，但面對校外環境的變遷及教育改革浪潮，他們的工作亦變得複雜，除確保各科組運作暢順外，他們更肩負推動課程改革及發展、進行跨科組或功能小組的協作、維持與家長和社區的關係等。在這些崗位具資歷的教師是否勝任，尚且取決於其思維、技巧及專業識見等個人素質；計劃於前線更常看見，因着人事流失以至不少年資甚淺的科任教師要承擔中層管理工作，他們能否於短時間內適應從教學人員到管理人員的角色轉移，往往最影響學校改進的效果：

因為當時在外評報告所指，我們中層管理人員的質素是參差的，我們亦看到有斷層的機會出現，因為部分年資深的中層同事都會相繼退休，所以希望幫我們再做一次 revisit（重塑），中層團隊一起去締造我們的 vision and mission（願景及使命），以一個共同目標再出發的，期間當然要 equip（裝備）我們中層同事的 management skills（管理技巧）。這是我們提出的一個目標。（S4/I/00:45-01:36）

尤其是當各項改革工作一湧而至，所牽涉的工作量按特殊學校教職員人手編制，實在難以由個別科組的成員完全擔當，更常出現的是校內每位中層教職員均要兼負多項發展工作。計劃於其中一所成員學校看到，擔當「中層教師」職銜者竟佔上教職員的九成。當大部分教職員在不同的工作範疇互相從屬，中層人員的領導角色也就較難顯彰。其實自學校自評及問責機制實施以來，對於中層人員作為領導改

革及發展的角色已有相當明確的要求，就如學校外評報告以至上文載述的《特殊學校成效探究報告》（教育統籌局，2005a），均指出中層人員的視域不能再局限於組內的問題，亦不能滿足於妥善管理組內日常程序事務（如編排日程、分配資源等），而需要宏觀地就着學校整體利益及外圍挑戰，推動教師的專業發展及尋求改進方式。在這過程中，他們一方面監察改進行動的實行，並搜集實證進行評估；另一方面以身作則參與改進，並以個人號召力、行動及所得成果，感染、推動校內人員參與。

為協助學校強化中層人員專業領導的角色，計劃提供的專業培訓是相當立體的。講座及工作坊作為增補理論知識、釐清概念、提供資訊及新點子的平台，實施上確實能夠較迅速地與校內所有中層人員拉開接觸面，是計劃啟動相關工作的常用模式。但計劃理解促進中層人員專業成長的遠不只於學校管理及改革政策相關的「內容知識」（content knowledge），簡單如帶領會議、就工作提出回饋、回應質詢、促進或疏導校內人員溝通等，都是中層管理人員相當實際的工作，這些都是不易言傳的「程序知識」（procedural knowledge），需要透過不同模式進行更密切、深入的培訓，原則是計劃人員與中層人員能就實際工作情境同步實踐及學習。

以學校 B 為例，學校與計劃有着相當深厚的協作關係，教師 Y 於協作首年擢升為副校長，主責統籌與計劃的協作。教師 Y 自覺尚未適應這個角色的轉換，要開始承擔帶領學校發展的事宜，即使年資也未必能為他換來優勢：「我自己都是戰戰兢兢，都不知道自己應該做一個甚麼樣的角色。究竟我們學校的定位應該是怎麼呢？其實，我們現在都是處於一個摸索的階段，雖然我在學校很久，但在這個職位上，只是一位新丁。」（S1/I/04:22-05:00）事實上，時值學校 B 面對校外評核來臨，教師 Y 以及幾位同樣新上任的中層人員急需進一步發揮領導的角色。計劃人員初期曾透過講座討論中層人員在領導學校的角色及功能，但馬上了解到相關的實踐定要回歸到校內的工作情境。教師 Y 同時作為協作的統籌員及副校長，經常參與大大小小的工作會議及校內行政會議。在學校的許可下，計劃人員多次列席這些會議，了解中層人員帶領會議的情況，以及校內行政管理文化。按照會議上的觀察，校內中層管理人員「未能拿捏不同會議的性質及目標，會議只流於純粹報告」（S1/D/2），亦觀察到「會上教師難以即時就提出的問題給予意見，領會者主導了整個會議」（S1/D/2）。針對這些問題，計劃人員向中層教師示範領會技巧，由開會議程的制定、不同事項的報告形式及如何提升教師在會上的參與度等；又與中層人員共同籌備一次會議，於過程中觀察並於會後給予回饋。由於計劃人員分別是前任校長及中層人員，往往能易地而處了解教師的困難，除了透過緊密諮詢解決行政及管理的實務問題，更重要透過實際例子讓中層人員對於某種做法或處理「知其然」（technical know-how），亦「知其所以然」（technical know-why）。簡單如訂定議程，要保留各組匯報工作細節的時間？還是鼓勵精簡報告、重點商議的會議文化？計劃人員需要抓住真實的事例與教師 Y 拆解及反思。

除在校式的指導，計劃人員又乘穿梭各校之便，為學校 B 與另外兩所成員學校組織了一次跨校參訪交流，為三校中層人員建立互相支援的網絡。有別於一般參訪活動，計劃特意配對各位負責不同部門或崗位的中層人員互相駐校及影隨一天，促導參與者抽離自己學校情境、從「第三者」角度進行的觀察及學習，以更客觀地反思個人日常的教學及行政工作。這次參訪對教師 Y 來說是個嶄新的體驗，原因是他長時間獨自面對個人崗位的工作，校內並沒有職務、工作關注類近的對象可作交流，從觀察他校副校長處理日常工作的安排，教師 Y 得到不少刺激和靈感，又主動請教對方處理方法背後的理念。到

學校 B 開放予他校代表進行觀摩當日，他校中層人員讚賞學校 B 栽培學生的學習及自理能力所堅持的原則及措施，亦有就校內其他可改進之處提點意見。這些「同路人」所給予的肯定及建設性回饋，除了對優化校內工作有所助益，同時亦是教師 Y 專業上的一種肯定。

事實上，教師 Y 作為校內協作的統籌人還參與了計劃與學校 B 其他宏觀、微觀層面的協作（如學科課程及教學發展、學校發展規劃工作等），透過不斷的共同嘗試與反思，亦提升教師 Y 及其他中層人員的專業能量，計劃人員喜見他們對於學校在專業能量及信心上有明顯提升。這與計劃的協作期過後，教師 Y 更成為了計劃的長期夥伴，不時與計劃人員合作向其他成員學校分享學校 B 不同範疇的改進經驗，擴散改進的效能。按陳可兒等（2010）形容，計劃人員與教師 Y 所建立的近似一種認知上的師徒關係（cognitive apprenticeship），雖然他們名義上並非教授者與學習者的關係，但計劃人員在某一範疇具有較深厚的知識和技能，以「過來人」的身份作出指導及示範，又在過程中不斷鼓勵及促導教師 Y 實踐，並樂於看見他的專業成長，以至計劃人員與教師 Y 之間「專家—新手」（expert-novice）的分野漸漸模糊，取而代之是一種亦師亦友、同步發展的關係。

計劃一直視中層人員為學校持續改進的續航力量，原因是計劃作為校外人員進入學校帶動改革，始終有撤出的時候，長遠來說仍然要由校內人員承擔。「賦權承責」（empowerment coupled with responsibility）是計劃非常重視的學校改進核心理念，意思是這班透過與校外人員協作而點燃起專業動能的中層人員，在未來帶動改進的出發點不是由上而下的行政指令或其職位的「份內事」，而是以自身對學校發展的專業判斷及擁有感為基礎。

c. 發展切合校本特色及學生需要的課程及評估

據計劃了解，普遍成員學校均認同課程及評估發展是特殊學校最具挑戰性的項目之一。2000 年後起動的有關特殊教育課程及評估的政策及指引（如「同一課程架構」原則、新高中課程、「學習成果架構」等），均指向連串討論：特殊學校的課程及評估是否回應學生的需要及他們在社會環境中的發展？課程對有特殊學習需要學生發展的期望是否適切？而在政策的推動下，普遍特殊學校感受到改革課程及評估的迫切需要。

特殊學校照顧的是 6 至 18 歲在智能、肢體機能上出現不同程度、甚至多重阻礙的學童，要為他們編排一個橫跨中小學的學習歷程，從學習差異的角度看來，這實則是為每位學童的心、體、智處於不同發展階段作出通盤考慮，從而設計出適切學生學習需要、能力及興趣的課程。計劃在目前學校前線的情況是學習差異越來越大：即使被派到同一所特殊學校的學生，往往在智力和肢體機能障礙上出現很大的差異，以致在課程及相關的評估便只有作多軌運作。例如一所主要照顧肢體殘障學生的學校，由於逐漸獲派的智障學童人數漸多，課程發展方面便要在原本為正常智力但有肢體障礙學生而設、能選擇銜接公開試的課程以外，增設為智障學生而設的智障課程，以及一個以兩者為基礎、按照學生能力而上下延伸的調適課程。試想像在每套課程底下均需要詳細定明各個學習階段不同學科的學習目標及課程內容，以及訂定評估指標、搜集能夠展示學生達標的不同憑証，單計文件上的工作量已是相當驚人。

縱然政府教育當局提供了課程文件及指引，以及各類型的專業發展活動，但由於學習差異在特殊教育間尤其廣闊，課程及評估發展工作也就回歸到校本情境裡去。

縱然工作非常艱鉅，計劃觀察到絕大部分成員學校積極地回應課程及評估改革的訴求，或以學校目前的人力及資源建立工作小組推動發展，或引進由大學及專上學院、辦學團體所提供的課程及評估框架、校本支援及專業培訓。然而，當這些極具發展決心的學校着手建立課程時，仍然存在不確定性：目前將要發展的課程與學校現有的課程基礎銜接如何？在適切學生需要及興趣的前提下，課程在功能性、學術性取向之間如何取捨？產出是否能使學生受惠？參與發展的教師本身是否認同所進行的，並於實施課程時掌握到相關精神？不同機構、組織就特殊課程及評估提出的架構及參照稍有出入，是否都符合總體課程改革政策的理念？這連串問題均令不少主責課程發展的教育人員感到迷茫：「每間學校都纏著課程東走走、西走走，向東走向西走，走到...我自己做了 30 年（特殊學校教育工作），如果說實話，是有少少悲哀的。」（S3/I/05:08-05:35）

就課程及評估範疇的支援，計劃特別強調按照學校的意願、需要及發展現況進行部署，若因着辦學團體本身在課程上已有既定的立場及取向，計劃人員會按照現有方向及素材進行優化，絕對不主張以某一課程框架取代學校已有基礎。值得注意的是，計劃對於課程及評估支援工作的原則是相當直接的，即以學生的基礎能力、需要及獲益為最終目標。

學校 C 面對上文勾勒課程政策的挑戰，學校領導早已着眼新高中課程與校內原有延伸課程的銜接問題，處理上是從原有延伸課程中選取相近的內容及脈絡進行統整。嚴重智障學校過往常設治理、溝通、感肌及社適等科目，要過渡至一個能夠符合新高中核心科目的體系，困難不少，但學校 C 已表現出相當決心，籌組教師組成研習小組進行自我研習及探討，在共同努力下好幾個科目與以往課程相近的科目已具雛型，並着手就不同能力學生在該學科的學習作仔細設計及鋪排。然而，當學校着手數學科時，卻難以拿捏如何讓學生在其能力基礎上掌握學科的抽象概念，加上學童能力有不斷下降的趨勢，「當學生的能力越來越弱，連數前概念亦難以掌握」（S5/I/03:37-03:47）。同時間教師亦面對本科知識不足的問題，這亦是其他學校在處理課程時常見的情況：「學校的本科老師只有少數，這現象於特殊學校內亦十分常見……。老師要發展非本科課程，老師只能憑自身的教學經驗及對學生的認識去發展課程。外間也沒有太多參考，老師感到無助及沒有同行者，故學校希望尋找專業支援，以第三者的角度檢視學校的發展方向是否正確。」（S6/I/00:37-02:40）這亦正好道出計劃人員進入學校推動課程支援的背景。

早於協作學年開始，計劃人員與學校 C 校長及核心人員磋商發展數學科課程的安排。配合學校現有研習小組的發展模式，帶領校內 5 位具備能量及改革意願的骨幹教師組成課程小組，首先共同研習與特殊學校數學學習的相關文獻及參考資料（如教育局課程及評估指引文件），以增進教師對規劃數學科課程的基本認識；又安排每位成員成為「組長」，帶領校內被分為五組的教師共同針對不同組別學生的情況，探討如何規劃數學科初階能力的學習內容及目標。當各「組長」將探討成果帶返課程小組，支援人員會持續跟進各組的進展，解釋教師們對數學教學的疑問，以及討論校本數學科課程的跟進事項。留意這安排的目的非為產出一套完整的數學科課程及評估素材，而是培訓參與者成為校內課程領

導人員：當「組長」帶領小組進行探討時，實際上需要處理同事間對「學生應學什麼？可學什麼？應怎樣學？」等不同的意見，並建立及修正同事對課程及評估的看法等。就觀察所見縱然「組長」的經驗未必充足，統籌及梳理教師想法亦非他們擅長，他們亦積極向同事提出合理解釋及正確引導。經過一個學年的經營，研討小組產生了逾 40 個可供實施的教學活動設計，部分同事更主動拍攝學生在課堂中的表現，帶起同儕就學生能力及表現持續進行討論的氣氛。

學校 C 從數學科課程這個微觀層面切入，產生的是校內課程發展人員者的專業意識及能力的提升，以及校內共同參與課程發展的文化，以能按照學生學習水平、喜好及需要發展及調適校本課程，正正為學校改進宏觀、微觀層面工作互相牽動提供了具體示範。其中一個成功要素非常關鍵，就是早於協作起動時計劃人員與學校 C 校長就課程發展的想法不謀而合，因此協作能貫以清晰的方向進行：「我覺得一份完整的校本課程不能解決任何問題，只是一件好文件，當教師拿到該校本課程時，教師不通透校本課程的話，教師不會識教。還有學生的個別差異非常大，我們可訂立一個目標，但一個目標如何協助學生達成及作調適，那存在好多變化，所以專家的支援其實是協助學校激發老師的思維，及對數學科...或探究更深入數學科背後的意義。」(S5/I/14:42-15:26) 學校於協作期後，延續這種研習小組的形式將嘗試擴散至其他學科，讓其他教師輪流擔任「組長」角色，在帶領過程中達至專業增能。

容家駒 (2006) 報告一項有關特殊學校發展校本學校課程及評估的行動研究時，評論到一種阻礙教師參與課程發展的被動思維——「課程只屬於學者及為政者擁有的東西，前線教師缺乏了這方面的知識」(頁 62)，以至令教師對於課程欠缺參與及擁有感。計劃了解到本地特殊教育課程改革於初始階段的確較常由政策帶動 (policy-led) 或專家帶動 (expert-led)，但我們確信前線教師作為每日調適及施實課程的第一人，其實踐經驗及智慧在帶導校本課程發展有重大貢獻，亦當有信心就着學生的能力、需要及可延展的發展範圍對課程作出專業的判斷，以回應政策及不同持分者對課程的訴求。誠然，由政策或專家帶動模式過渡至行動者帶動的模式 (practitioner-led) 不能一蹴而就，箇中的促導工作正是計劃一直所努力的。

d. 提升教師專業能量、優化課堂教學效能

承接上述特殊學校在課程發展上的嘗試，下一步當探討的是落實在課堂情境的效果問題。據上文載述教育局於 2005 年的檢討報告，評論特殊學校課堂教學在教學策略的多元性、課堂互動，以及學生參與均有待提升 (教育統籌局，2005a)。課堂教學質素直接關係學生在學習上的獲益，應是學校改進的最終目標，但在構想改進行動前當理解前線教師所面對的困難。

我有一朋友向我說，若他是我，真的做不來我這工作，因為他看不到出路。我明白我朋友的說話，因為我們做嚴重智障，學生的 progress (進步) 真得會很慢的，甚至有機會因為學生身體情況 deteriorate (衰弱) 便愈做愈差，那變了找不到原因去支持所做的工作，感覺與 pay (付出) 的 effort (努力) 好像不成正比。(S1/I/43:42-44:32)

特殊學校學生因着智力及肢體機能的限制，學習表現非如口頭答問、紙筆評估般即時可見，學習的進度

不易顯明，這同時解釋了何以部分特殊學校教師較難從自身的教學工作中得到回饋及成就感。加上學童能力有很大差異，即使學校將能力類近的學童分流、編組，降低每班學生人數，在同一課堂上學生存在着相當複雜的差異，若要針對學生差異所進行的幾近是個別教學，非常講求教師對每位學生的能力和學習特性有準確、充分的掌握，並體現於日常的教學設計之中；加上特殊學校同級班數少，班與班之間同樣又存在差異，那變相教師只能按照自己任教班別的情況自行經營。縱然如此，計劃所接觸的特殊學校教師普遍都是耐心、具熱誠且願意付出的，計劃人員能與他們密切協作，共同針對學生的學習表現探究課堂效能。

在關注課堂效能的今天，課堂不再是教師的「自留地」，除考績功用的觀課外，要保證或提升課堂質素往往需要深入課堂的實際狀況，以具體教學策略、學生學習表現進行討論及反思。計劃在支援特殊學校提升課堂教學質素，嘗試以全面或焦點式觀課為其中一種發展模式。實踐上，計劃人員必先向學校具體說明觀課的目的及性質：由計劃人員親自主持的觀課以教師專業發展為前提，完全獨立於校內慣行觀課的行政及考績目的，因此實際安排方面，緊接觀課環節會個別與授課教師晤談，就着課堂設計、教師教學、課堂配置，以及在這種種安排下學生的學習狀況進行反思及建議；計劃會保密個別課堂的情況，為保持觀課及回饋過程能在教師感覺安全、正面的氣氛下進行。在總結所有課堂的整體結果，計劃人員會向學校核心人員（甚至乎全體教師）解說及梳理，共同謀求改進的焦點及方法。

計劃團隊對於主流學校課堂進行了長時間的深入觀察及分析，對於一堂「好課」的成素已建立相當充分的知識基礎，加上團隊內具特殊學校前線教學經驗的成員恆常探討，可總結的是判斷課堂效能之於主流及特殊學校存在若干通則，例如課堂有清晰的教學目標、教學環節緊扣且節奏適度、教師具備積極教態並能運用多元化策略、鼓勵學生互動及參與、善用評估了解並促進學生學習等。其中對學生的理解最為關鍵，這亦是計劃團隊自我反思，需要就着特殊學校學生在智力、情緒、學習動機、肢體控制、語言表達等表現，進行更多的觀察及討論。透過計劃於 17 所特殊學校積累的觀課經驗，計劃人員開始歸納出幾個提升課堂效能的關注：（1）如何就着學生的能力拿捏教學內容的闊度與深度？對學生學習有否適度的期望？（2）特殊教學策略一般相當着重學生的感知，這與建立學生概念認知的連繫如何？又孰先孰後？（3）連串的課堂活動是否緊扣學習目標？評估環節會否過於瑣碎和頻密？（4）如何照顧個別差異？教師的教學策略是否多元化？當教師集中協助部分學生，其他同學的輪空時段如何處理？（5）能否有效處理學生的情緒及行為問題？如何更理想地揉合教師和專職人員所能發揮的效果？對於這些從觀課所得的關注，成員學校表示認同：

我欣賞他們的觀課，或者他們也很注重（這環節）。內地的講法是，沒研究就沒話語權，或者要有實際的觀察才有話語權，我自己感覺到 SDO1（學校發展主任）和 SDO2（學校發展主任）都一針見血，他們所看的正正是我這兩三年觀課所要推動教師多做的事。（省略：受訪者描述校內教學發展）……SDO1 和 SDO2 觀課，他們能看到很成熟、客觀又中 point（切中要點）的看法。因為教師自評是密封的，他們除指正我們不足的地方外，也能提出有實效的意見，而且態度友善，給予我們反思的空間。…SDO1 和 SDO2 的方法很具體和可行，例如嚴重智障學生的輪空時間較長，我一向詬病教師，我們的教學策略和方法不足亦不豐富，也是我們嚴重（智障學校課堂）的弱點。（S2/I/08:03-11:32）

教學檢視只是提升課堂教學的第一步。按照學校的意願及準備度，計劃人員會與科任教師開展協作，模式包括工作坊、備課會議、試教、觀課、課後討論等，在教師教學基礎上提出針對性的教學建議，並共同建立有效的學習設計及素材。這類微觀層面的改進嘗試固然是密集又細緻的，旨在將課堂教學的視點回歸到每位學生的學習特性及進度，並促進教師反思如何透過合適的安排協助學生達到教學目標，亦即提升教師教學內容知識（pedagogical content knowledge）；同時間，參與教師亦因此組成一個教學實踐的共同體，彼此能夠分享嘗試的得失，並建立願意共同參與及承擔的教學協作文化。

計劃人員在協作過程中，樂見大部分特殊學校教師都對個人教學具有熱忱，從每天的教學實踐中對他們的學生有良好的理解，在新意念的啟發下亦願意為學生的得益而努力。至於他們對自身教學工作發揮專業判斷的信心，往往受到師資培訓、學科知識所限，或是單純感覺相關教育理論及專業知識存在於大學科研人員及教育部門之中。計劃帶動教師透過教學實踐提升課堂教學效能，更準確的說法是借助教學理論知識及「專家」的角色，匯入更多探討課堂教學的視角或意念，讓教師重新理解及改進個人教學表現，以至有信心按照學生的能力及需要進行教學工作。

2.6 小結

本節勾劃計劃與特殊學校在團隊共力、中層領導、課程發展及課堂教學進行協作以帶動改進的良好經驗，旨在描繪香港特殊學校在 2000 後連串改革底下的改進面貌，以及計劃在夥伴協作過程中的角色及作用。按着發展範疇闡述協作過程是為了方便敘述，絕無意圖淡化特殊學校改進過程的複雜性。事實上，眾多成員學校的改進個案所呈現的是更多更細緻的紋理，例如學校地緣因素、教師能量、領導風格及素質等，都為協作推動的改進工作帶來變數；而協作項目與項目之間，有時候是相輔相承、互為因果的，都取決於學校情勢及計劃人員對學校情況的判斷，這些都是本節較少着墨的，期望在未來日子再作探討。然而從本節可歸納的是，特殊學校的改進之路與計劃長久推動全面式學校改進有所共通，就是秉持「目標一致、賦權承責、發揮所長」的原則，推動讓校內人員具有帶動改革的信念及能量，持續以學生學習及成長的福祉而努力。

3. 「變革能動者」的反思

計劃的成立標誌着計劃團隊自 1998 年成立以來於本地推動全面學校改進支援工作已趨成熟，並將累積的學校改進經驗投入特殊教育領域。特殊學校的團隊文化、關注重點、教師工作等，和主流學校有異有同。經過這幾年的實踐和不斷摸索，我們對自身作為「變革能動者」推動特殊學校改進的角色，有更深入的體會。

3.1 協助學校理解及回應教育新趨勢

為使有特殊學習需要學生享與主流學校學生同等的教育，教統局提出「同一課程架構」的原則，希望特殊學校的課程框架能與主流學校一致。基於這個原則，特殊學校須要跟隨中央課程的架構，發展適

合學生學習能力和特性的校本課程；學校亦已於 2009/10 學年開始推行新高中課程。這種種改變，對特殊學校造成很大的衝擊。學校需要從以往較著重功能性的課程和教學方法，轉變為更貼近主流學校的學術課程，很多特殊學校在最初的階段都無所適從，對課程文件亦只能各自演繹。面對這些改變，計劃人員在與學校協作時，擔當了特別的角色。

過往的特殊學校教育集中於功能性的學習和生活技能的教授，但在「同一課程架構」原則下要求特殊學校於短時間改變課程內容及重點，這種概念的改變對在特殊教育學校工作多年的同工，實在不容易。作為優質學校改進計劃的計劃人員，我們帶着不少曾經在主流小學及中學支援的經驗，進入特殊學校，協助同工理解各個科目課程的概念及精神，幫助他們將課程調適至適合特殊學生的能力和需要。我們協助學校理解及回應這些改變，讓他們明白，在回應這些教育新趨勢的時候，不須要將一切推倒重來，不須由鐘擺的一方，轉至另外一方。

在協助他們理解課程改革的同時，我們發覺需要於宏觀、微觀層面並行，才能讓學校老師從概念到實際操作的層面都加深理解。在宏觀層面上，我們舉辦全體教師工作坊及講座，釐清課程的概念及目的，讓全體教師達到一定的共識。而在微觀層面上，我們透過與個別科組的協作，將課程的理念實踐在教學當中。當然計劃人員必須先對課程設計的目的及學生能力有所掌握，這樣才能與老師一同設計合適的課題，安排恰當課堂活動，讓學生透過課堂的學習，能在知識、技能和態度各方面都有所裨益。當然，計劃人員必須明白及理解在特殊學校任教的教師，他們所接受的職前訓練、過往教學的經驗，都與主流教師不同。所以面對課程的改變，及教學模式的轉變，同工們都可能有不同的憂慮和壓力。因此計劃人員在支援過程當中，必須具備耐性，不能急於求成；要從他們的基礎起步、按步就班，改革方能成功。

3.2 在「政府—大學—學校」的良好協作關係上推動發展

在這十多年間，教統局有關特殊學校課程改革，推展十分頻繁。當然教育改革的目的是希望特殊學校能更加關注學童的智力發展和擴闊他們的知識層面。改革意向良好，但在實際執行上，學校面對不少困難。由於學校往往視教育局為制定教育政策和監管學校的機構，所以就算在執行上遇到困難，多會採取默默耕耘、採用「自家煉鋼」的方法，希望能盡量達標。所以作為支援者，在開展支援工作時，我們必須取得學校及前線老師的信任，讓他們坦白地說出在教育改革過程中，執行時面對的困難，我們才能對症下藥。

當然計劃對政府的教育政策及其背後的理念，必需要有充分的掌握。清晰了解學校面對改革時遇到的困難，能如實向教育當局反映問題；同時我們也要有專業的判斷，知所進退，令教育改革得到真正的成效，不應只視自己為「代理人」。我們在支援過程中，會不定期和教統局的官員開會，在會上討論支援學校的情況。在會議上計劃人員會如實反映學校面對的困難和政策實施的阻力，從而希望減少課程文件所列出的目標，和實際推行時的效果之間的差距。我們強調課程的推行應要配合學童需要、學校發展條件及限制作出調適，促進學校持分者在設計或調適上有所參與，才能切中關節，為不同能力和需要的學生訂立合適的課程目標和教學內容及設計教學活動，讓每位學生都有機會參與課堂。

3.3 協助學校建立跨校交流網絡

在協助特殊學校間作專業交流方面，計劃人員擔當了「組織者」和「交流促進者」的角色，希望透過這些交流讓學校能取長補短，無論行政工作、課堂教學、學生培育等，都能開拓視野。計劃與特殊學校協作期間，不少同工都反映特殊學校欠缺與外間接觸及交流的機會，加上不少教師長久在同一崗位上工作，容易產生孤立、無助，甚或因循的工作態度。有見及此，計劃組織了大大小小的跨校交流平台（如「特殊教育專業學習社群」），希望能夠促進教師之間及學校之間的專業交流及分享。

計劃透過安排定期的聚會讓同工有彼此學習及交流的機會。聚會主題會因應學校普遍關注的課題進行分享、與參加者作個案討論。另外，計劃亦會邀請學校老師進行實踐分享，讓教師了解主題的理念後，亦明白操作上要面對的困難及實際推行的情況。除此以外，我們還曾經安排特殊學校的老師參觀主流小學，了解主流學校在學生培育和班級經營的工作。這種種安排的目的，希望能夠補足以往特殊學校交流的局限。這些交流活動的對象均是特殊學校內的骨幹成員（如副校長、課程主任、科主任），而學校亦可按主題分派有需要及有興趣的教師出席。我們認為這樣的安排，可以幫助學校中、高層的主任，了解特殊學校的發展趨勢及每間學校的實戰經驗。而前線老師，亦可了解其他學校在相同的議題上所採用的不同處理手法。由於參加者來自不同的學校，不同工作崗位，於是能夠集思廣益，發揮互相砥礪及啟發的作用。而計劃對於這種抽調精英教師作重點培訓的方式有相當的掌握，期望參與者在經歷這些專業活動中能夠自我反思、得到啟發及成長，並把改進意念、工具及意識帶回所屬學校，配合計劃的校本支援工作，協力推動學校發展。

4. 結語

社會人士對特殊學校的課程和教學要求不斷改變，政府有見及此，近年提出了不少改革。其中的成效，有賴「學校—大學—政府」的三方協作。計劃人員作為「變革能動者」，擔當著特別角色。在協助特殊學校回應政府課程改革的同時，有別於一般單項式或機械式支援項目，計劃非常着重建構教師能量、學校團隊文化及自我完善機制，我們相信改進細水流長，不能一蹴即就。支援所開展的項目、其進行的緩急輕重，都取決於學校所具備的基礎條件及參與協作的信心，以及計劃人員對成員學校狀況的掌握及判斷。

計劃人員的工作既要協助學校理解改革的理念，又需要向政府教育當局表達學校在推行變革時的困難。另外，計劃協助特殊學校組織專業交流平台，促進特殊學校之間的交流，希望提升特殊教育的教學能量和改進動力。我們透過不同的模式支援學校，因時制宜，在不同的項目上帶來了不同的效果。對於計劃來說，這過程是甚具挑戰性的。但我們深信若每個環節都發揮得好，便能令改革有最佳的效果。

香港中文大學優質學校改進計劃團隊自 1998 年發展至今，累積了支援小學和中學的經驗，近年又開展了支援特殊學校的工作。我們更加明白自己「變革能動者」的角色，亦更肯定「大學—學校—政府」三方的協作模式，實有利推動學校改進。在協作當中，溝通及互信十分重要，盼望三方的共力，能令香港的特殊教育日臻完善。

參考文獻

- 容家駒 (2006)。〈學校本位課程發展：兩所中度智障學校的歷程〉。《香港特殊教育論壇》，第 8 期，頁 59-100。
- 教育局 (2014)。《特殊教育便覽》。香港：教育局。
- 教育委員會 (1996)。《特殊教育小組報告書》。香港：教育委員會。
- 教育統籌局 (2005a)。《特殊學校成效探究報告》。香港：教育統籌局。
- 教育統籌局 (2005b)。《高中及高等教育新學制——投資香港未來的行動方案》。香港：教育統籌局。
- 教育統籌局 (2006)。《策動未來——職業導向教育及特殊學校的新高中學制》。香港：教育統籌局。
- 教育統籌委員會 (2000)。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。
- 陳可兒、李文浩、黃顯華 (2010)。〈能動者工作的延續力：學校改進的啟動與更新〉。《教育學報》，第 38 卷第 2 期，頁 1-39。
- 趙志成、何碧愉、張佳偉、李文浩 (2013)。《學校改進的理論與實踐》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 課程發展議會 (1999)。《邁向廿一世紀香港特殊教育課程發展路向檢討》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會 (2001)。《學會學習——課程發展路向》。香港：課程發展議會。
- 盧乃桂 (2007)。〈能動者的思索——香港學校改進協作模式的再造與更新〉。《教育發展研究》，第 12B 期，頁 1-9。
- 盧乃桂、何碧愉 (2010)。〈大學與學校協作下學校發展主任的角色：「專家」與「夥伴」的再探〉。《教育學報》，第 38 卷第 2 期，頁 41-69。
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all: A handbook of staff development activities* (2nd Ed). London: David Fulton.
- Rust, F. O'C., & Freidus, H. (2001). Introduction. In F. O'C. Rust & H. Freidus (Eds.), *Guiding school change: The role and work of change agents* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.