

邁向優質教育：躍進學校教育的角色

李子建 趙志成

前言

近十年，政府當局推行一系列的教育改革措施以改善教育質素。儘管這些不同措施有助提升教育質素，但政府卻很少探討這些措施是否協調，因此常常出現「多見樹木，少見森林」的不良現象(Mak, 1996；黃顯華，1997)。在課程實施方面，政府對推行課程的支援亦不多，以目標為本課程為例，教育署忽視教師的認同感，又低估學校本身的改革力，因而產生了不少問題(李子建，1998；林智中，1997)。

另一方面，過往不少政策多以「一刀切」的形式推行，忽視了學校之間的差異(如學校效能)和個別需要，而政策以增加教育「輸入」取向為主，未能以整全觀點處理改善學校問題，或透過改善教育過程(如校本專業培訓、課程教學管理)去提升學校的教育質素(Cheng, 1996)。

因此，以目前教育署的人力資源而言，單靠政府一力承擔改善學校教育質素是不足夠的。自八十年代以來，不少北美學校與大學建立夥伴關係，在教育改革上取得豐碩的成果。香港中文大學教育學院與香港教育研究所推動的躍進學校計劃，是主動

與學校合作的夥伴計劃，並希望能把學術理論、專業實踐知識與教學實踐結合起來，以提高學校教育質素，邁向優質教育。

「躍進學校計劃」源起的背景

八十年代初，美國教育界出現了危機，其中一個原因是「邊緣」(at risk)學生數目不斷增加，這些學生不少來自貧窮家庭、少數民族、移民及非英語人口，以及單親家庭等。八十年代中期，這些「邊緣」學生佔中、小學學生人數約三分之一。所謂「邊緣」學生，是指那些在校內缺乏成功經驗的學童。他們的背景和經驗與學校所重視和期望的表現可說是背道而馳。相對於來自中產家庭的學童，這些「邊緣」學生不但無法在學校的標準課程中取得優勢，而且成績遠遠落後於其他學童，最後超過一半的「邊緣」學童並不能完成高中課程(Levin, 1996a, 1996b)。「邊緣」學生數目增加的影響之一，是未來勞動力的質素不斷下降，文員、收銀員和售貨員等均缺乏基本口語、書寫、計算和思維等技能。如果沒有適當的方法去提升「邊緣」學童的素質，經濟生產力和競爭力將受到嚴重影響，僱主的訓練成本亦會不斷增加。經濟萎縮會使更多公民依賴公共援助過活，部分公民更可能鋌而走險以維持生計，引起社會混亂。

一九八三年「全美卓越教育委員會」發表〈在危機中的國家〉報告，內容提到的改革重點在於透過較嚴

格的畢業條件、較優厚的教師待遇、教師和學生最低能力測驗等方法，去提升教育質素，由此便掀起了「第一波」的教育改革浪潮。可惜經過近十年多的努力，效果仍未達到預期理想。究其原因，主要是改革忽視了幫助學校發展「自我更新」(self renewal)的能力，以及未能照顧學校不同的狀況和需求(吳清山，1996)。

就美國的教育改革運動而言，Murphy (1990) 分析了八十年代以來的教育改革過程。他把這些改革分為三個浪潮(表一)——第一浪(1982-1985)強調中央控制和評估表現；第二浪(1986-1989)著重由下而上的改革路向，以授權專業工作者和家長的策略(empowerment)為主；第三浪(1988-)則重視授權學生和機構間合作的方向(見表)。在第一浪的改革時期，不少改革方案只是集中在州立的層面，又未能充分考慮學校的狀況，學校、校長、教師、學生、家長等在參與或實施這些改革方案時，未能取得應有的效果。此外，教育改革所含蘊的中產階級意識形態(如追求卓越效果)只是複製了(reproduce)社會的不平等情況，對某些種族(如黑人)、性別(女性)或階級(低下階層)等背景的學童造成負面影響，社經不平等的現象便進一步惡化了。第二浪改革所重視的校本管理改革和學校重組方案亦忽視了學校的行政和文化，如教師間的疏離感和學校內部不平等的權力關係等。這些校本改革假設了家長會積極參與學校事務、關心子女在學校的學習情況，和校區有充足的財政資源。可是，在一些美國的內城區域裏，低稅收基礎使這些內城區缺乏

學校發展的資源，而內城家庭的社經背景(以低下階層為主)和種族背景(以少數民族為主)亦使學童不利於學習的環境影響。家長參與方面，這些改革方案通常期望家長協助教師負上管教和督導家課的責任，較少針對家長本身的需要，如使他們掌握子女學習或親子學習的技能。在上述各種限制下，第二浪改革仍未能充分處理兩個主要的問題：一為家庭與學校的分隔(而非合作)；一為發展學童的認知能力(Miron & St. John, 1995)。Hawley (1990, p.214)更明確指出未來的教育改革應致力達到以下兩個目標：

- (一) 提升成績稍遜學童的表現，縮窄他們與成績較好的學童在學業成績上的差距，進而減少教育不平等的機會；
- (二) 讓所有學童發展高層次思考和解決問題的技能，並提高他們對學習的興趣和認知能力。

躍進學校計劃就是在這個背景下開展的。躍進學校計劃的始創人是史丹福大學的韓立文教授(H. Levin)，韓教授在1984年集中研究學習條件不利(educationally disadvantaged)學生。當時他希望了解下列的問題(Levin, 1996a)：

- (一) 為甚麼實行了超過二十年的計劃(如第一章，題目一)仍未取得更大的進展？
- (二) 美國教育局所資助的「國家傳播網絡」(National Diffusion Network)模範計劃

取得卓越成就，其計劃的重點如何針對「學習條件不利學生」或邊緣學生？

- (三) 近來有關學校效能研究有甚麼發現？
- (四) 教師、其他學校人員、家長和學生對學校有何看法？
- (五) 作為外來者(自己)，我們從成功或失敗的學校例子得到甚麼啟發？

經過廣泛的研究，他發現了下列情況：(一)教師的工作繁重，工作進度急速，雖有改革的熱誠，但對於學校制度和運作的不是之處，卻有很大的挫折感；(二)大部分課堂教學僅著重低層次的技能訓練和重複的操練；(三)「國家傳播計劃」有不少成功的例子，不過都只是零碎的計劃，只強調某學科或教學技巧，並非廣泛的學校改進計劃；(四)最令人失望的是「補救」策略的實施，這些措施認定學童是「不足」的，是有學習問題的。另外，課程進度緩慢、深度不足，教學取向又排斥解決問題方式，以致這些學童在學習上遠遠落後於其他學童。針對這些情況，韓立文建議要「加速」學習條件不足學童的成長和發展，以「資優」的教學方式取代「補救」策略。他在1986年於兩所小學實踐「躍進學校計劃」，更在1990年推行第一所「躍進中學」和成立首四個衛星中心，以及開辦首個工作坊，為學校教師和「躍進學校計劃」的協調員提供有系統的訓練。現時在美國參與計劃的學校約一千一百所，分佈在四十一個州，「躍進學校計劃」更在南美洲巴西、西班牙、澳洲、奧地利等地方開始發展起來。

本港教育與美國教育在脈絡上的異同

美國九十年代的教育改革方向，大致可歸納為學校本位管理、家長教育選擇權、專業發展學校、公設民營學校、全面品質教育，以及全國教育標準等(吳清山，1996)。香港亦有類似的教育改革，學校管理方面學校管理新措施；課程方面有小學的目標為本課程；最近公布的教育統籌委員會第七號報告書《優質學校教育》則強調制定質素指標、設立質素保證機制、提供優質學校教育獎勵，以及推動校本管理等。

「躍進學校計劃」所建議的課程和教學策略與本港的課程發展路向相當配合，例如教育統籌委員會第六號報告書(教育統籌委員會，1995)鼓勵學校利用整體課程教授語文(頁13)；課程發展處積極推廣的課程統整、校本課程剪裁計劃、通達學習計劃、學校等，都標誌著發展校本課程的重要性；教育署近年推行的目標為本課程亦重視培養學生獲取知識和思考的能力(教育署，1994)。總的來說，「躍進學校計劃」是前瞻的學校改善策略，值得教育界同工參考。

不過美國家長擁有的教育選擇權較本港的家長為多，除了選擇學區教育的權利外，在學區內教育選擇更有控制式選擇(以確保選擇的學校種族、性別和社經地位維持平衡)、特許學校(chartered school，一群教師基於共同理念來經營的學校)和磁性學校(magnet school，提出特別計劃方案的學校，如發展藝術、數學、外語等)等。

「躍進學校計劃」是整全而有系統的學校改革計劃，它所提倡的目標一致、賦權承責、以及學童接受強而有力的學習(powerful learning)，都符合高效能學校的部分特質，如專業領導、共同願望與目標、聚焦於教學、強調個人成就感、不同方向的教學工作等(Sammons, Hillmun, Mortimore, 1996；曹啟樂，1997)。

這些改革方向，與美國學校所提倡的新意念，如權力下放、有效的學校管理，靈活資源運用，校本課程和多元化教學模式等有相通之處(鄒秉恩，1997)。「躍進學校計劃」所建議的課程和教學策略，基本上建基於以「建構論」(constructivism)為主的知識，即強調知識是由教師和學生共同建構出來的，學習者需要主動發現和建構知識。

以建構為本的教學設計建基於以下五個基本原則(Law & Wong, 1995)：

- (一) 提供不同的學習環境，減少影響學習者表現的壓力，以及鼓勵學習者主動學習；
- (二) 鼓勵學習者互相合作；
- (三) 學習環境與真實世界的處境有密切聯繫；
- (四) 強調學習者有主動學習的技能和態度；
- (五) 視錯誤(errors)為學習者反思和重組概念的刺激物。

教學設計方面，躍進學校計劃所提倡的教學取向是個新的範式(表二)。這個新範式重視合作式學

習，強調師生之間和同學之間建立個人的互助關係等。對香港教師來說，這類「從下而上」、由學習者的角度處理教學內容和以建構為本的教學設計是較新穎的。這個新方向和新範式可以令香港教育所培育的人才，更適合廿一世紀高增值經濟社會的需要。

在美國推行成功的「躍進學校計劃」，能在本港的學校實施嗎？

不少經驗指出，將外國的改革方案全盤如實地在本港植根，成功的機會並不大。香港中文大學教育學院推行的「躍進學校計劃」，嘗試在香港探索一套具本地特色又可行的方案，因此設計和實施的過程會根據香港學校的脈絡(情勢)，把原來的「躍進學校計劃」加以調適。成功與否，實有賴大學和學校雙方人員共同合作和支持。

「躍進學校計劃」其中一個特色是「大齒輪」(big wheel) 和「小齒輪」(little wheel)的互動和平衡(圖二)。「大齒輪」是指前述的躍進學校過程，包括檢討情勢、訂立遠景、設定優先次序，設定管理架構及實踐探究過程等。這些過程稱為「大齒輪」，因為它們是推動整個「躍進學校計劃」和發展進程的「齒輪」。齒輪的力量來自學校員工及校外人士同心一德，透過這些不同的步驟和層面，一同體現「躍進學校計劃」的三個原則，即目標一致、權責一致和發揮所長(表三)。經過「大齒輪」不斷運作以致漸趨完善後，「躍進學校計劃」便能發展出一套良好的溝通和決策機制，以及培養出學校員工的團隊精神，並逐

漸形成一種包括下列價值的學校文化：關心師生和學校、富有冒險精神、願意試驗創新活動、著重平等的觀念、強調學生主動學習、教師和家長參與決策，重視反思，信賴學校是個專業中心(centre of expertise)等。

當學校的員生接受和實踐「大齒輪」時，他們的個人表現(如教學實踐)會隨之而改變，例如教師參與建構學校的遠景(vision)時，她／他會鼓勵學生為自己的班別或同學的未來發展建構遠景；檢討情勢的工作可轉化成為發掘學生和他人長處的教學活動；實踐探究過程除了培養教師的專業能力外，亦可變成教師和學生解決問題的基本取向；開會時的溝通和參與方式亦可用作學生小組活動的設計模式。這些不同形式的教學實踐，以及教師在態度和技能上的改變，都可稱為「躍進學校計劃」的「小齒輪」(Levin, 1992)。除了上述由「大齒輪」的理念轉化為教學實踐外，「小齒輪」又可包括由於學校文化轉變而帶動的個人非正式變革，或由在不同團隊(cadre)衍生的創新理念(innovation)。例如在躍進學校內，其中一位教師設計一項與「躍進學校計劃」精神相配合的活動(「小齒輪」)，稱為「掉蛋比賽」。學生要根據數學、物理和工程學理念去設計特別的盛蛋裝置，將雞蛋從屋頂掉下，但必須保持雞蛋完整不破。這項遊戲極受學生歡迎，有不少學生以小組方式參加比賽，後來學校更邀請公司領袖出任裁判和商業機構贊助獎品，成為一項很成功的學校活動。

由於下列原因，「小齒輪」活動對「躍進學校計劃」的發展是十分重要的：

第一，「小齒輪」活動較為零碎，是短期的變革，因此較易滿足學校人員渴望變革儘早出現的要求。相對來說，「大齒輪」的過程較長，屬於機構變革，學校人員在短期內不易看見成果。第二，「小齒輪」活動為學校人員提供參與變革的機會，讓他們負起責任（配合「權責一致」的原則）。在日常的工作裏實踐「躍進學校計劃」的精神，經過不斷實踐和反思，學校人員更容易建立對學校發展的共同遠景。第三，「小齒輪」活動有反饋和互動功能，「小齒輪」對「大齒輪」的運作和效能也起著積極的作用。透過「大齒輪」和「小齒輪」的互動，學校會經歷機構轉化 (transformation)，校內人員繼而發展新的角色，在合作和較民主的學校氣氛下，為締造具質素的教育而共同努力。

躍進中學與躍進小學之別

中學與小學在組織和結構上有很大的差異。首先，中學的科目部門較小學多，科主任的功能和責任又較明顯和精細，而學生又需要面對較嚴格的公開考試(如中學會考)。學生方面，中學生的認知發展階段漸趨成熟，能應付較複雜的學習任務和負起更多責任。家長方面，不少中學生的母親會出外工作，照顧子女的時間(如溫習功課)相對較少，而且中學的課程較深，不少教育程度稍低的家長難於指導子女的學業。儘管中、小學的情況存在著差異，美國的「躍進學校計劃」經驗證明計劃在中學是同樣

可行和有效，不過推行「躍進學校計劃」的過程和所產生的成果在中、小學階段則略有不同。

在學生參與方面，美國躍進中學(初中，middle school)的學生可以較全面參與學校的變革過程，學生可以幫助學校員工檢討情勢(如處理數據)、加入使命團隊，以及提供對學校發展的意見。在這些工作裏，他們掌握批判思考技能和建立與學校同工的合作關係。在建立管理架構時，學校可考慮加入學生會的代表，作為收集學生意見的基礎。學校又可考慮邀請學生對課程和教學的改進提出意見，例如發展設計作業(project work)或其他增潤課程等。在課程與教學方面，「躍進學校計劃」的精神強調科目之間合作發展主題或多學科教學和按異質分班(混合能力教學)。在組織和行政方面，躍進中學期望校長、副校長和行政小組以隊工方式工作，配合不同使命團隊(cadres)的發展，並負起領導責任。加強家長參與亦是美國躍進中學的挑戰，部分躍進中學嘗試為家長安排訓練課程，使他們參與校政決策和學校發展。

躍進小學的經驗(Keller, 1993a)

(一)「躍進學校計劃」進程(「大齒輪」)

- (1) 訂立共同遠景
- (2) 設立管理架構，組成四個使命團隊：課程、學童問題、成人問題(adult issues)及家長參與

(二)重要事件(「小齒輪」)

- (1) 教師、學生、家長及社區人士共同合作，透過

「慶祝躍進」節日，大家建立合作關係，共同負上責任(shared responsibility)。學校開始發展互相幫助的工作環境。

例子：一年級學生設計了一張海報，以表示學校邁向躍進學校的理想。

(2) 「躍進學校計劃」進程(「小齒輪」)

為了體現民主精神，學校安排了一次模擬美國總統選舉：教師設計了具創意的教案，用以解釋投票的過程和公民責任。結果在該次模擬選舉中，克林頓獲選為下任總統。

(3) 「家長參與」使命團隊透過訪談和問卷，發現學生的家庭生活與學校生活之間有很大差距，因此團隊安排了兩年一度的「家長週」，除了晚宴外，又邀請家長與學生一同參與由學校和外界團體舉辦的「成長技巧」及「反藥物、加強自尊感」計劃。其他活動有「祖父母日」及「家庭生活照日」，前者邀請學生的祖父母參加午餐聚會；後者由學生在班內介紹自己的家庭生活照。該團隊更開展了家庭教育義工室，讓家長有機會學習親子技巧、協助學校的工作，以及在有需要時接受輔導服務。

(4) 「課程」使命團隊是要在校內為學童提供學術和社交效能的遠景而設立的。這個團隊探討不同課程和教學取向的理想，包括全語文取向、合作學習、主題單元和同儕教學等，以及討論實施的可行性。

(5) 「學生問題」使命團隊修改校區的政策，取消了留班制，教師幫助成績稍遜的學童掌握應有的學習技能。該團隊又設立「挑戰者」計劃，獎勵

表現突出或學業成績有改進的學童。

- (6) 「成人問題」使命團隊致力培養同事間的團體精神和工作士氣。團隊設立了布告板，張貼同事、學生和家長的照片，並作簡略介紹。另外又成立了支援小組，為學校成員提供自由交流和分享的機會。
- (7) 一位教師動員整所學校員生把學校附近無人認領的鳥類集獵區發展為一個有不同植物的「蝴蝶公園」。這個公園現時生產了不少蝴蝶，學生負責照顧蝴蝶幼蟲，研究和討論它們的生長過程。這個活動把學校人員團結起來，為登上「躍進學校計劃」之途踏出重要的一步。逢星期三，學校員工穿著同一款式的T恤作為宣傳，一些本地團體更捐出野餐檯椅以示支持。

躍進中學的經驗 (Keller, 1992; 1993b)

(一) 基本步驟(大齒輪)

- (1) 檢討情勢
- (2) 訂定目標：學校的遠景是由1000名學生、教師、行政人員、家長、社區人士的意見組成的。遠景的內容如下：

賓納學校社區的遠景(九十年代)

- 賓納學校是學生、家長、教師和社區共同建立的合作夥伴，致力創造有利環境，讓所有學生
- 享有學習的自由、權利和責任；
 - 有成功的機會，並且可以慶祝自己和他人的成就；
 - 發展對學習的渴求，對周遭的世界產生

求知慾和有足夠能力去面對生活的挑戰。他們曉得解決疑難，有批判思考和懂得與別人溝通；

- 在學業和情緒上準備升高中、大學和深造課程。他們要清楚自己的選擇和實現夢想的方法；
- 運用知識把過去、現在、未來和身邊的世界聯繫起來，並且透過經驗不斷學習；
- 有自由在安全而有教養的環境裏冒險；
- 欣賞和發揮不同文化之長處；
- 在日常生活裏表現民主的價值、道德和倫理；
- 尋找機會，透過藝術、音樂、技術、體育、社交及智能等不同的方式，表現其個別需要和才幹；
- 在學校裏得到愉快、歡樂、健康、充滿友誼及自信的生活經驗。

(3) 訂立優先次序

(4) 建立管理架構：

建立五個使命團隊，分別為「學校互助」(school interactions)、「課程」、「教學」、「家庭與社區參與」及「文化」團隊，所有教師各參加一個「使命團隊」。

(5) 利用「探究過程」探索問題

(二)重要事例(小齒輪)

(1) 學校安排了一天的時間，讓學生以自己的文字重寫學校遠景，並將每班對遠景的表達句字張貼在食物部周圍，慶祝學校遠景的誕生(vision

celebration)。音樂老師與部分學生帶領眾人奏出「躍進敲擊樂」；部分學生發表他們對學校遠景的演說。最後整間學校的員生更在爵士樂隊和警察的伴隨下，遊行至市政府大樓，把「學校遠景」送給市長。

- (2) 學校成立了「躍進計劃統籌委員會」(steering committee)，在委員會以下成立了幾個「使命團隊」。「使命團隊」所作的建議會由「統籌委員會」成員討論和修訂，然後透過學校通訊告知校內成員，並在每月的「全校」(school-as-a-whole)會議上討論和投票是否通過建議。
- (3) 「家庭和社區參與」使命團隊開展幾項新嘗試，包括印製家長通訊，舉辦每月家長研討會及開設「家長室」。
- (4) 校內的學生服務組織利用了「探究過程」去援助火災災民。
- (5) 「教學」小組要求學生反思「強而有力學習」(powerful learning)的經驗。小組基於調查的資料和「檢討情勢」步驟所搜集的數據設立了資料庫，載有成功的教學策略和個別教師的長處和興趣。小組更建議同事間互相觀摩、教師為自己的課堂拍攝錄像帶、建立錄像帶圖書館(收藏成功的教學片斷)、同事在「全校」會議上示範教學方法，另外又製作通訊(附有教師錦囊)等。部分「教學」小組的教師更嘗試在地理／考古單元裏，運用具創意的合作學習來設計作業。
- (6) 「課程」小組重整學校課程，開設了新科目，如航空、電腦繪圖、衛星通訊等，並取消了「精英班」制度。

此文旨在勾畫躍進學校教育的架構和脈絡，並提供躍進中、小學在美國推行的經驗。香港實施的躍進學校計劃，需要就本地的實際情況，包括東西方教學文化的差異、前線工作者參與教學課程的程度等加以改良和調適，在推行時又不停總結經驗，以邁向優質教育的目標。

圖一：躍進學校計劃的三角形課程、教學和組織三方面的配合

課程

利用整體課程教授語文(Language across subjects)、高層次技能、跨科目／主題式學習。課程內容要與學生的經驗相關，並且有共同的課程目標。



教學

主動學習設計作業(project)、同儕教學(peer tutoring)、合作學習(co-operative learning)、教育科技、另類評估(如 authentic assessment)及異質性分組等。

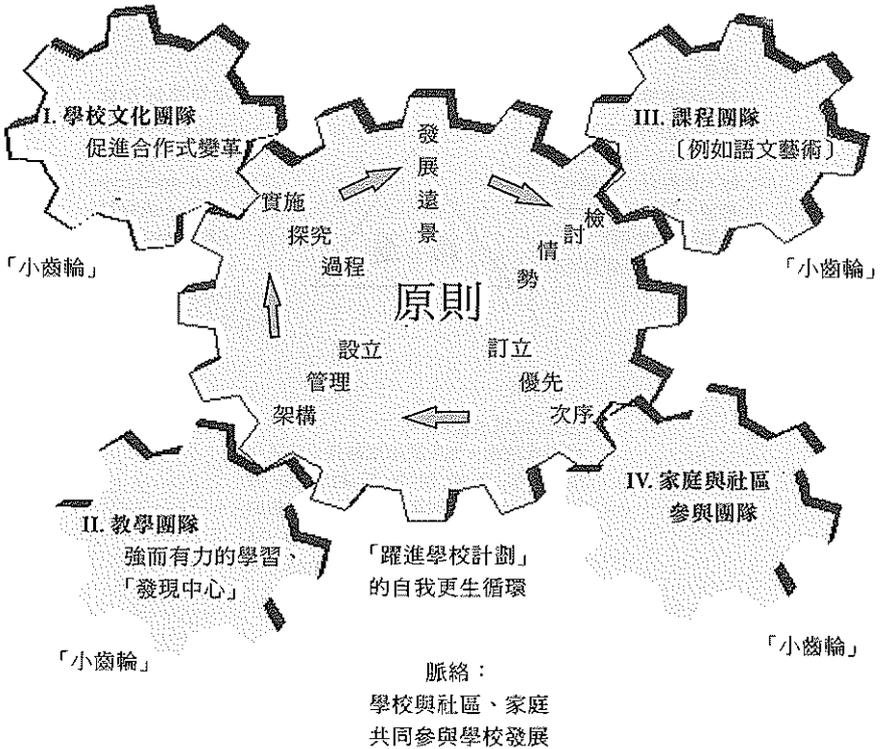
脈絡(組織及氣氛)

合作式決策、與家長結成夥伴、校長作為課程及學校改革的輔助者(facilitator)、學校與大學及其他機構結成夥伴、成立委員會(或團隊cadre)、進行校本探究(school-based inquiry)及校本改革計劃。

修訂自 *Accelerated Schools*, (1)1, 1991, & Hofenberg, Levin & Associates (1993)。

(圖中所顯示的策略，並非每所躍進學校都必須實施的。)

圖二：香港躍進學校計劃的大小齒輪



表一 八十年代美國教育改革浪潮的比較

(Murphy, 1990, p.22)

	第一波	第二波	第三波
比喻	修理汽車零件 (修理取向)	購買汽車 (重構取向)	重新思考運輸方式 (重新設計取向)
哲學	擴展中央控制	使專業人士和 家長得到權力	使學生得到權力
假設	對工人的低要 求和生產工具 低質素是造成 問題的原因	系統故障是造 成問題的原因	照顧兒童不同取向 之間缺乏協調，以 致造成零碎現象
變格模式	由上向下 (科層模式)	由下向上(市場 模式)；橫向 (專業模式)	組織與組織 (專業模式)
政策基制	規定(訂定規 制及獎賞)； 量度表現	權力分配	
變革點	系統本身； 漸進式改善	以專業人士及 家長為主；激 進變革	以學童為主； 革命性變革
變革領域	標準的設定	管理及工作架構	傳遞結構

表二 教學新舊範式之比較

(Johnson, Johnson & Holubec, 1994, p.102)

	舊範式	新範式
知識	教師傳授知識，讓學生學習	由師生共同建構
學生	「空罐子」由教師提供的知識加以填滿	主動建構、尋找和轉化知識
教師的教學目的	把學生分類和篩選	發展學生的能力和才幹
關係	師生之間和學生之間存在非個人化關係	師生之間和學生之間有個人化互動
脈絡	競爭的／著重個人表現	整體合作
對教學的理解	任何專家都可「教學」(teach)	教學是複雜的事，需要一定的訓練
理解的方式	著重邏輯、科學	著重敘述
知識論	還原主義 (reductionist)	建構主義(constructivist)
學習形式	記憶	關聯
氣氛	順從／文化一致	多元和重視個人的尊嚴 ／多元和共同文化

表三 躍進學校內不同層面體現的三大原則

	大學——學校的夥伴	學校員工	教師與學生
目標一致	大學協助學校提升質素	學校各員工和學生共同努力，提升本校的教育質素，並一同實現共同建構的學校遠景	
權責一致	大學不會干預學校行政，在協助學校之「躍進學校計劃」的過程中，大學人員扮演負責批判的朋友(critical friend)、支援者(supporter)、顧問(consultant)和輔助者(facilitator)等角色	校長及行政人員提供更多空間，讓教師有專業的發展和參與校政決策的機會，並對實施的成果負上責任	教師創造更多空間，讓學生主動學習
發揮所長	大學人員引入一些具研究和理論基礎的教育創新意念，讓教師參考並協助學校檢討情勢	教師在本身崗位上有更多的專業交流和合作，學校多運用在社區和家長的資源，用作學校發展	所有學童都是有才幹的，教師要多發掘學生長處，發展他們的多元智能(multiple intelligences)

參考書目

- Accelerated School*. (1991). 1(1). U.S.A.: Stanford University.
- Cheng, Y. C. (1996). *The pursuit of school effectiveness: Research management and policy*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong.

- Hawley, W. D. (1990). Preparing students from today's families for tomorrow's cognitive challenges. In S. B. Bacharach (Ed.), *Education reform: Making sense of it all* (pp. 213-233), Boston: Allyn and Bacon.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keller, B. M. (Ed.). (1992). The first accelerated middle school. *Accelerated Schools*, 2(1), 5-12.
- Keller, B. M. (Ed.). (1993a). George Cox accelerated elementary school spreads its wings. *Accelerated Schools*, 2(3), 4-8.
- Keller, B. M. (Ed.). (1993b). The development of accelerated middle schools. *Accelerated Schools*, 3(1), 10-15.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Law, L. C., & Wong, K. M. (1995). Implications and problems of constructivism for instructional design. *Education Journal*, 23(2), 73-104.
- Levin, H. M. (1992). Accelerated visions. *Accelerated Schools*, 2(2), 2-3.

- Levin, H. M. (1996a). Accelerated schools: The background. In C. Finnan, E. P. St. John, J. McCarthy & S. P. Slovacek (Eds.), *Accelerated schools in action: Lessons from the field* (pp. 3-23), Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Levin, H. M. (1996b). Accelerated schools after eight years. In L. Schauble & R. Glaser (Ed.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 329-352), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mak, G. C. L. (1996). Primary and secondary education. In M. K. Nyaw & S. M. Li (Eds.), *The other Hong Kong report* (pp. 389-407), Hong Kong: The Chinese University Press.
- Miron, L. F., & St. John, E. P. (1995). "Situated" school restructuring: Contrasting case studies of two urban schools. ED 383 802.
- Murphy, J. (1990). The educational reform movement of the 1980s: A comprehensive analysis. In J. Murphy (Eds.), *The educational reform movement of the 1980s: Perspectives and cases* (pp. 3-55), Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

- Murphy, J. (1992). Restructuring America's schools: An overview. In C. F. Finn, Jr. & T. Rebarber (Eds.), *Education reform in the '90s* (pp.3-20), New York/Toronto: Macmillan Company, Maxwell Macmillan Canada and Maxwell Macmillan International.
- Sammons, P., Hillmun, J., & Mortimore, P. (1996). *Key characteristics of effective schools - A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education, University of London.
- 林智中編(1997)。《目標為本課程：設計與實施》。香港：天地圖書。
- 李子建(1997)。〈未來教育的挑戰與選擇：學校——大學夥伴計劃的角色〉，載《教育學報》，第25卷2期，頁99-116。
- 李子建(1998)。〈香港小學教師對課程改革的認同感：目標為本課程與常識科的比較〉，載《課程論壇》，第7卷2期，頁71-83。
- 李子建、趙志成(1998)。〈邁向優質學校教育：香港「躍進學校計劃」的特色〉，載《上海高教研究》，第1期，頁45-48。
- 吳清山(1996)。《教育發展與教育改革》。台北：心理出版社。
- 教育署(1994)。《目標為本課程簡介》。香港：香港政府。
- 教育署(1995)。《教育統籌委員會第六號報告書：提高語文能力整體策略》。香港：香港政府。

- 曹啟樂(1997)。〈改善教育質素——制度學校的改革〉，載《教師中心傳真》，第22期，頁6。
- 黃顯華(1997)。《教育質素及其有關政策的協調性》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 鄒秉恩(1997)。〈新美國學校與優質學校教育〉，載《星島日報》。